

**CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO: UN ABORDAJE COYUNTURAL EN  
LOS PROGRAMAS DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO DE LAS  
UNIVERSIDADES REGIONALES DEL TOLIMA**

**JULY LIZETH BOLÍVAR RODRÍGUEZ**

**Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de  
Magíster en Educación**

**Directora  
BEATRIZ EUGENIA JAIME PÉREZ  
Magíster en Comunicación**

**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
IBAGUÉ-TOLIMA  
2017**



**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN**



**ACTO DE SUSTENTACION TRABAJO DE GRADO**

Fecha : *Martes 25 de julio de 2017*  
Hora : *8:50 a.m*  
Lugar : *Bloque 15 aula 02 – Universidad del Tolima.*

**PROGRAMA**

1. *Presentación:*

**TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO**

**CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO: UN ABORDAJE COYUNTURAL EN LOS PROGRAMAS DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO DE LAS UNIVERSIDADES REGIONALES DEL TOLIMA**

**AUTOR: JULY LIZETH BOLÍVAR RODRÍGUEZ**

**JURADO: JOSÉ JULIÁN NÁÑEZ**

1. *Reseña Biográfica*
2. *Exposición del autor (25 minutos)*
3. *Intervención y preguntas del jurado.*
4. *Intervención y aclaraciones del director.*
5. *Deliberación del jurado.*
6. *Lectura del acta de sustentación.*



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN



2/3

ACTA DE SUSTENTACION PUBLICA N° 009  
SEMESTRE A-2017

Siendo las 8:50 am horas del día 25 de julio de 2017 se reunieron en el bloque 15 aula 02 –Universidad del Tolima, el estudiante, el jurado, el Director del trabajo de grado e invitados al acto de sustentación:

TITULADO:

CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO: UN ABORDAJE COYUNTURAL EN LOS PROGRAMAS DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO DE LAS UNIVERSIDADES REGIONALES DEL TOLIMA

La calificación otorgada por el jurado a la sustentación es la siguiente:

JURADO NOMBRE	JOSÉ JULIÁN ÑÁÑEZ	CALIFICACION	5.0
---------------	-------------------	--------------	-----

SIENDO LAS: 8:50 AM, HORAS SE CERRO EL ACTO DE SUSTENTACION

EN CONSTANCIA SE FIRMA:

JURADO NOMBRE	JOSÉ JULIÁN ÑÁÑEZ	FIRMA	
---------------	-------------------	-------	--

---

Barrio Santa Elena – Ibagué Colombia. Tel. directo 2668912  
A.A. 546 – PBX 644219 – FAX (982) 644869 – 9800665348



**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**  
**PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN**



3/3

**FORMATO PARA CALIFICACION DE TRABAJOS DE GRADO**  
 (Para uso del Jurado)

FUNCIONES	CALIFICACION ASIGNADA
1. Aspectos de estilo y presentación	5.0
2. Marco teórico y actualización de conocimientos.	5.0
3. Método y técnicas adecuadas o de innovación en la metodología.	5.0
4. Relevancia científica y/o tecnológica e importancia socioeconómica de los resultados y recomendaciones.	5.0
<b>NOTA FINAL</b>	<b>5.0</b>

La calificación numérica equivale a la siguiente escala cualitativa así: Una nota definitiva menor de tres coma cero (3.0) equivale a REPROBADO; Entre tres coma cinco (3.5) y tres coma nueve (3.9) APROBADO, entre cuatro coma cero (4.0) y cuatro coma cuatro (4.4) SOBRESALIENTE, y entre cuatro coma cinco (4.5) cuatro coma nueve (4.9) MERITORIO y cinco coma cero (5.0) LAUREADO.

**COMENTARIO DEL JURADO CALIFICADOR**

La estudiante presenta un trabajo completo en el que logra desarrollar los objetivos propuestos

**CALIFICACION CUALITATIVA** Cinco punto Cero

**NOMBRE DEL JURADO**  
 JOSÉ JULIÁN ÑÁÑEZ

FIRMA [Firma]

**NOMBRE DEL ESTUDIANTE**  
 JULY LIZETH BOLÍVAR RODRÍGUEZ

FIRMA [Firma]

**NOMBRE DEL DIRECTOR TRABAJO DE GRADO**  
 BEATRIZ EUGENIA JAIME PÉREZ

FIRMA [Firma]

## DEDICATORIA

A mi padres, Luis Eduardo Bolívar Rubio y Luz Amanda Rodríguez Bohórquez, quienes me han apoyado en cada uno de los caminos que he elegido durante mi etapa de formación académica. A mi tía, Flor Ángela Rodríguez, pues la honestidad, amor y esfuerzo con que ha asumido su rol como docente, influyó en que me decidiera por formarme en la tarea social de la educación. A los miembros de mi familia en general, por creer en la profesional que puedo llegar a ser. Igualmente, a Jacobo Reyes, mi compañero incondicional, y a Beatriz Jaime Pérez, la periodista, docente y amiga que me ha enseñado el valor del trabajo arduo para conseguir alcanzar lo que se quiere, con inteligencia y carácter. A mis compañeros de la Maestría en Educación, pues, a través de sus experiencias de aula me convencieron de que estaba en el lugar adecuado. Uno que me traería múltiples aprendizajes para comprender el significado de ser docente.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco enormemente a la Universidad del Tolima por permitirte cursar una maestría en condición de becada, tras mi desempeño académico en el pregrado de Comunicación Social-Periodismo de la Facultad de Ciencias Humanas y Artes. A los profesores de la Maestría en Educación por indicarme la gruta del saber educativo, y generar discusiones profundas sobre los elementos indefinibles de este campo de estudio; enamorándome así de la docencia.

A la profesora Beatriz Jaime Pérez, decana de la FCHyA, quien decidió apoyarme como tutora del presente trabajo de grado, con su conocimiento y especial apreciación sobre la vida. De igual manera, agradezco a los estudiantes, egresados, profesores y directivas de los pregrados en comunicación social y periodismo de los centros académicos estudiados: Universidad de Ibagué, Universidad del Tolima y CUN.

<b>CONTENIDO</b>	<b>Pág.</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	16
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	19
<b>2. JUSTIFICACIÓN</b>	23
<b>3. DISEÑO METODOLÓGICO</b>	25
<b>4. OBJETIVOS</b>	30
4.1. GENERAL	30
4.2. ESPECÍFICOS	30
<b>5. LA VOZ DE LA (S) HISTORIA (S). APUNTES PARA UNA COMPRENSIÓN DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO</b>	31
5.1. LAS “VÍCTIMAS”, COMO SUJETOS EN CLAVE DE HISTORIA	34
5.1.1. Las masacres como modalidad fractal	34
5.1.2. El potencial movilizador de los sobrevivientes	39
5.1.3. Aniquilar la diferencia	42
5.2. LAS MIRADAS DESDE LA HISTORIOGRAFÍA OFICIAL	47
5.2.1. Un relato lineal	47
5.3. EL PERIODISTA EN EL CONFLICTO: NARRADOR Y VÍCTIMA.	60
5.4. EL HORIZONTE INCIERTO DE LA PAZ	67
5.4.1. El primer sueño de paz	69
5.4.2. Un paso hacia el reconocimiento de la diferencia	70
5.4.3. Buscando la paz en patria ajena	74
5.4.4. Una época de derrotas militares	75
5.4.5. El Caguán: una más de las frustraciones.	77
5.4.6. El debilitamiento de las FARC	80

5.4.7. El histórico proceso en la Habana	83
<b>6. LA VOZ DEL SABER EDUCATIVO. DEL CURRÍCULO Y LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA.</b>	88
6.1. TENDENCIAS TEÓRICAS DEL CURRÍCULO	89
6.1.1. Currículo técnico	89
6.1.2. Currículo práctico	93
6.1.3. Currículo crítico	95
6.1.4. Currículo emancipatorio	97
6.1.5. Currículo pos-estructuralista	100
6.2. FORMAS ORGANIZATIVAS DEL CURRÍCULO	102
6.2.1. Sistema modular Xochimilco	103
6.2.2. Modelo por competencias	105
6.2.3. Aprendizaje basado en problemas-ABP	108
6.2.4. Flexibilización curricular	110
6.3. FORMACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR	113
6.3.1. La Comunicación Social y el Periodismo como programas académicos en la educación superior	117
6.3.1.1. El debate alrededor de la denominación: Comunicación Social y Periodismo	120
6.3.1.2. Formar a comunicadores y periodistas en la educación superior:	123
<b>7. LA VOZ INSTITUCIONAL. UNA REVISIÓN DE LA APUESTA FORMATIVA DE TRES DE LOS PROGRAMAS DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO EN IBAGUÉ</b>	124
7.1. PROGRAMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO DE LA UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ	125
7.1.1. Aspectos generales PCSP-Unibagué	125
7.1.2. Ejes misionales y perfil ocupacional PCSP-Unibagué	127
7.1.3. Caracterización curricular PCSP-Unibagué	128



7.1.4.	Diseño curricular. Una mirada al plan de estudios del PCSP- Unibagué	131
7.1.5.	El plan de asignatura como unidad básica PSCP Unibagué	135
7.1.5.1.	Comunicación y participación ciudadana	136
7.1.5.2.	Periodismo ciudadano	137
7.1.5.3.	El tema del conflicto: narrativa mediática y materia de investigación	142
7.2.	PROGRAMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL- PERIODISMO DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA	145
7.2.1.	Aspectos generales PCSP-UT	145
7.2.2.	Ejes misionales y perfil ocupacional PCSP-UT	145
7.2.3.	Caracterización curricular PCSP- UT	146
7.2.4.	Diseño curricular. Una mirada al plan de estudios del PCSP-UT	148
7.2.5.	El plan de clase como unidad básica. PSCP UT	155
7.2.5.1.	Comunicación y opinión pública.	156
7.2.5.2.	Deontología periodística	157
7.2.6.	Reforma curricular: el sueño de una comunicación para lo común.	161
7.3.	PROGRAMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA CUN.	165
7.3.1.	Aspectos generales PCS-CUN	166
7.3.2.	Ejes misionales y perfil ocupacional PCS-CUN	167
7.3.3.	Caracterización curricular PCS-CUN	168
7.3.4.	Diseño curricular. Una mirada al plan de estudios del PCS-CUN	168
7.3.5.	El plan de clase como unidad básica. PCS-CUN	174
7.3.5.1.	Sociología de la comunicación	174
7.3.5.2.	Medios y opinión pública	176
<b>8.</b>	<b>LA VOZ DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA. LA EXPERIENCIA EDUCATIVA TOMA LAPALABRA.</b>	<b>181</b>
8.1.	LA DEUDA HISTÓRICA DE LA ACADEMIA: <i>QUIÉN NO CONOCE LA HISTORIA ESTÁ CONDENADO A REPETIRLA.</i>	181
8.2.	UN PROBLEMA ESTRUCTURAL	185
8.3.	LA DIFICULTAD DE UN CONFLICTO ACTIVO	187

<b>8.3.1.</b> La posición del docente	187
<b>8.3.2.</b> Los intereses de los estudiantes	190
<b>8.4.</b> LA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL	193
<b>8.5.</b> LA RESPONSABILIDAD DEL PERIODISMO	196
<b>8.6.</b> LA COYUNTURA DEL PLEBISCITO POR LA PAZ	198
<b>8.7.</b> EL RETO DE LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ	205
<b>9. CONCLUSIONES</b>	209
<b>RECOMENDACIONES</b>	212
<b>REFERENCIAS</b>	214

## LISTA DE FIGURAS

Pág.

<b>Figura 1.</b> Comité de Medios PCSP- Unibagué	126
<b>Figura 2.</b> Plan de estudios antiguo PCSP- Unibagué	132
<b>Figura 3.</b> Plan de estudios nuevo PCSP- Unibagué	132
<b>Figura 4.</b> Competencias por componentes de formación PCSP- Unibagué	135
<b>Figura 5.</b> Tema por semestre PCSP- Unibagué	142
<b>Figura 6.</b> Plan de estudio por áreas de formación (I) PCSP- UT	148
<b>Figura 7.</b> Plan de estudio por áreas de formación (II) PCSP- UT	149
<b>Figura 8.</b> Plan de estudio por áreas de formación (III) PCSP- UT	149
<b>Figura 9.</b> Interacciones entre cursos según temas/problemáticas del programa PCSP-UT	150
<b>Figura 10.</b> Plan de Estudios PCSP- UT.	152
<b>Figura 11.</b> Plan de estudios PC-UT	164
<b>Figura 12.</b> Ciclos de formación técnico, tecnológico y profesional PCS- CUN	170

## RESUMEN

El presente trabajo expone los resultados de una investigación que se formula con el propósito de contribuir desde la academia a la etapa de posacuerdo en que se encuentra Colombia, tras el proceso de paz desarrollado entre el gobierno y la guerrilla de las FARC-EP. Esto, a partir de la revisión de los currículos de tres de los programas en comunicación social y periodismo de las universidades regionales del Tolima. Los profesionales de estas áreas necesariamente deben pensar en cómo configurar su aporte a la construcción de paz desde el ejercicio periodístico, la emergencia de nuevas narrativas, y la concepción de un mirar hacia adelante sin perder de vista la historia de sangre y fuego que ha marcado el rumbo del país.

Las tres categorías de análisis establecidas para el desarrollo del trabajo son: conflicto armado colombiano, currículo y formación universitaria. A través de una metodología de tipo cualitativa, con el método de estudio de caso múltiple y el empleo de las técnicas de análisis de contenido, observación no participante y entrevista, se logró conversar con estudiantes, profesores, egresados y directivas de los programas. Esto, con el fin de describir la manera en que el tema del conflicto tiene o no lugar dentro de sus apuestas formativas y en las prácticas de aula.

Se espera de esta manera aportar al proyecto de forjar un nuevo país, en que la democracia y la participación política no sean perseguidas, y se revitalice el respeto al disenso y al pensar distinto. En ello, tiene especial papel la educación al representar el campo fértil del conocimiento y las ideas que alimentan el horizonte prometedor de una nación que por fin empiece a conocer lo que es vivir en paz.

**Palabras clave:** comunicación social, periodismo, conflicto armado, currículo, formación universitaria, construcción de paz.

## ABSTRACT

The following paper presents the findings of a research Project that is formulated with the purpose of contributing from the academy to the post-agreement stage in which Colombia is going through, after the peace process developed between the government and the FARC-EP (Revolutionary armed forces of Colombia). This, based on the review of the curricula of three of the programs in social communication and journalism of the regional universities of Tolima. Professionals in these areas must necessarily think about how to configure their contribution to peacebuilding from the journalistic exercise, the emergence of new narratives, and the conception of a forward look without losing sight of the history of blood and fire that has marked the course of the country.

The three categories of analysis established for the development of the work are: Colombian armed conflict, curriculum and university education. Through a methodology of qualitative type, with the method of multiple case study and the use of techniques of content analysis, non-participant observation and interview, it was possible to talk with students, teachers, graduates and program managers. This, in order to describe the way in which the issue of the conflict takes or not place within its training bets and classroom practices.

In this way, we hope to contribute to the project of forging a new country, where democracy and political participation are not persecuted, and respect for dissent and different thinking is revitalized. In this, education has a special role in representing the fertile field of knowledge and ideas that feed the promising horizon of a nation that finally begins to know what it is to live in peace.

**Keywords:** social communication, journalism, armed conflict, curriculum, university education, peacebuilding.

## INTRODUCCIÓN

Entre 1977 y 2015, han sido asesinados 152 periodistas por razón de su oficio, de acuerdo a cifras registradas en el informe: *La palabra y el silencio. La violencia contra periodistas en Colombia* (CNMH, 2015a). Una de las dinámicas que ha representado históricamente un peligro inminente para esta labor, ha sido el conflicto armado y sus diferentes actores, entre guerrillas, paramilitares y agentes del Estado. Esta, una razón indudable para preguntarse por la manera en que este tema es abordado en los currículos de los programas académicos en comunicación social y periodismo. Para el caso de la presente investigación, se han tomado tres de los pregrados ofertados por las universidades regionales del Tolima.

Lo que se encuentra es que, desde su existencia, ninguno de dichos programas académicos ha contado con una asignatura que se denomine “conflicto armado”, o que trate específicamente los nexos de la temática con los campos de estudio en mención. A esto se suma que es una tendencia generalizada, pues al revisar algunos de los planes de estudio de los más de 70 pregrados registrados en el SNIES, la situación es la misma. Por ello, se considera necesario explorar los currículos pero también las prácticas de aula con el fin de describir el abordaje del tema del conflicto armado desde la óptica del comunicador y el periodista en formación, particularmente.

A nivel metodológico, el tipo de investigación es cualitativa, y los objetivos dispuestos se llevaron a cabo a través del método de estudio de caso múltiple y el empleo de las técnicas de análisis de contenido, observación no participante y entrevista. La muestra la constituyen estudiantes, profesores, egresados y directivas de los programas académicos estudiados.

La apuesta estructural del presente trabajo de grado, ha querido hacerse por medio de capítulos que reflejan las materias en que se hace énfasis a nivel

teórico y metodológico. Más que capítulos, lo que ha querido enunciarse es un *relato a voces*, en el que los sujetos, como fuentes, sean protagonistas de la historia, más que la historia misma. Cada una de estas voces, permite explorar las categorías de análisis y los resultados en función de su articulación.

El primer capítulo se denomina: *la voz de la (s) historia (s). Apuntes para una comprensión del conflicto armado colombiano*, en el que se toma un posicionamiento como investigadora. Se comienza narrando hechos del conflicto a partir de quienes han sido afectados directamente, y cuyos testimonios han sido recogidos mediante diferentes formatos (videos, entrevistas, libros), lo que rompe la lógica de informes como el *Basta ya! Memorias de guerra y dignidad* (2013) y la *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (2015), en el que se inicia el relato a partir de los actores armados, y no desde las víctimas. La perspectiva cronológica sin embargo no se excluye, pero se tiene la consciencia de que no es la única forma de contar *la historia*, pues no hay *una sola historia*, sino *varias versiones* alrededor del conflicto armado.

Un segundo capítulo titulado: *la voz del saber educativo. Del currículo y la formación universitaria*, se concentra en referenciar los principales aportes teóricos en estos ítems. Se tipifican las tendencias curriculares y sus formas de organización, y se da una mirada a la tensión que existe entre la comunicación y el periodismo a nivel académico, sobre si deben ser campos equiparables, separados o complementarios.

El tercer capítulo: *la voz institucional. Una revisión de la apuesta formativa de tres de los programas de Comunicación Social y Periodismo en Ibagué*, expone los resultados respecto al análisis de contenido realizado sobre los documentos curriculares de cada programa: planes educativos, plan de estudio y plan de clase. Además, en algunos casos, se tuvieron en cuenta los documentos presentados para la obtención de la renovación del registro calificado. Por último, el capítulo cuatro: *la voz de la comunidad universitaria. La experiencia educativa toma la palabra*, refleja los resultados obtenidos tras la aplicación de las

entrevistas a estudiantes, profesores, egresados y directivos, y la observación no participante realizada en algunas sesiones de clase.

Con este trabajo se pretende poner en discusión la manera en que los campos de la comunicación y el periodismo se han acercado, desde la academia, a un tema tan álgido como el conflicto. Son varios los factores que han impedido un abordaje abierto, y van, desde el carácter activo de la confrontación, pasando por las lógicas informativas de los medios de comunicación masivos, la responsabilidad de los periodistas, e incluso, el tratar de no poner en juego la vida del docente. Las reflexiones expuestas significan un develar los procesos de enseñanza-aprendizaje que le están apostando a un comunicador y periodista en clave de paz.



## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Día a día, los medios de comunicación en Colombia reportan el conflicto armado que vive el país. Este cubrimiento informativo varía de acuerdo al tipo de medio en que se ejerza, las fuentes consultadas y el hecho llamado a ser contado, entre otras variables como el tiempo y la relevancia de su carácter noticioso. En particular:

Se señala que en contextos altamente permeados por la confrontación armada, los periodistas corren un alto riesgo cuando ejercen su profesión, por cuanto suelen ser presionados por el Estado, los actores armados ilegales y por los mismos propietarios de los medios para que no interfieran en asuntos que se pretende mantener ocultos, lejos del escrutinio público. Con lo cual suele ser la autocensura la respuesta más común por parte de los periodistas (FNPI, 2013, p. 5).

Ante este panorama condicionado en el que el periodista se ve limitado en su proceder, en mayor medida en los medios pertenecientes a los centros del poder hegemónico, es preciso preguntarse si los jóvenes que se están formando en los programas de Comunicación Social y Periodismo de las universidades colombianas, están o no recibiendo las herramientas para desenvolverse en un contexto de conflicto. Y aunque la firma de un acuerdo de paz entre el gobierno colombiano y las FARC-EP pone fin a la guerra entre estos dos frentes; lo cierto es que el conflicto aún pervive con actores contemporáneos ligados al narcotráfico, las bandas criminales y la guerrilla del ELN.

De acuerdo al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), en Colombia figuran activos alrededor de 70 programas de Comunicación Social y Periodismo, en el nivel académico de pregrado y modalidad presencial. Aunque la

creación de dichos programas fue lenta en el caso colombiano (en contraste con países como Argentina y Brasil), en los últimos veinticinco años, la tendencia ha ido en ascenso de manera vertiginosa “pues desde mediados de los años 80’ hasta hoy se ha creado un promedio de tres programas de comunicación por año, sin contar las carreras tecnológicas y técnicas” (Jaime, 2013, p. 2).

Tras revisar algunos de los planes de estudios a nivel nacional, se encuentra que dentro de su cuerpo de asignaturas y electivas no se relaciona la comunicación o el periodismo, con el conflicto armado colombiano. Resulta problemático, entonces, que uno de los temas primordiales en la agenda mediática, y que convulsiona a diario el país, no tenga un espacio para que los futuros comunicadores y periodistas lo aborden directamente, lo discutan, lo conozcan; y sean instruidos en las formas de entrar y salir de las dinámicas del conflicto, sin verse vulnerados en su vida ni en su labor. Para Mariela Márquez, el escenario de la educación superior (sea público o privado) es uno que está polarizado en el debate sobre este tema, sea por indiferencia, temor o apatía “lo que evita asumir posiciones y asumir un compromiso personal, social y profesional de aportar a superar el conflicto armado” (2009, p.212).

Es así como nace este trabajo de grado, con el interés de describir la manera en que el tema del conflicto está presente en los currículos de los programas académicos de comunicación social y periodismo de tres de las universidades regionales que lo ofertan. Esto, al considerar como indispensable que los profesionales en formación sepan cubrir el conflicto, tengan las bases teóricas para entenderlo antes de narrarlo, y logren desarrollar un sentido acerca del poder que tienen en su voz y en sus manos a la hora de reportar un hecho. Su responsabilidad va desde atizar los odios hasta plantear escenarios para la construcción de un discurso informativo serio, sin sectarismos y con equilibrio de

fuentes.

Por otra parte, los adolescentes representan la población que mayoritariamente ingresa a la educación superior en Colombia. Esto, sugiere que el conocimiento teórico que un joven pueda tener acerca del conflicto armado en el país sea el aprendido durante su tránsito por la educación media, lo cual puede ampliarse o no, dependiendo de la carrera que ha elegido, pues este asunto es asociado comúnmente solo a las ciencias sociales.

El panorama es claro: muchos adolescentes ingresan a los programas de Comunicación Social y Periodismo sin bases histórico- conceptuales fuertes respecto a un tema recurrente en el ejercicio real de su profesión. Además, la universidad en la que estudian no les ofrece una asignatura dentro de su formación básica y profesional que relacione su campo con el conflicto. Volviendo a Márquez, esto representa un problema de gran envergadura que viene desde la educación básica primaria y secundaria; una cuestión estructural.

Al respecto:

Para expertos en estos asuntos [el sistema educativo], no ha tenido las fortalezas didácticas, pedagógicas y administrativas para formar en el conocimiento de esta realidad, en el consenso y en el disenso, en las diferencias y en aportar desde la educación a la superación de las diferencias ideológicas que han sustentado por cerca de cinco décadas la disputa armada. Los expertos consideran que el aula de clase o la escuela se ha quedado corta en ese deber ser de la educación frente al conflicto armado (2009, p. 209).

Es por ello, que el ámbito de la educación superior es un horizonte de posibilidad para hacer frente a dichos vacíos de enseñanza. Sus propósitos formativos pueden o no otorgarle al estudiante las herramientas de interpretación y análisis

necesarias en clave de historia, como sustento para entender su pasado, presente y futuro. De acuerdo a Restrepo, Herrán, Barbero y Rey (2003) la deficiente preparación de los periodistas convierte la información de la guerra en un hecho trivial que termina por acostumbrarlos a contarlo sin detenimiento.

Para cerrar, hay que considerar la condición del periodista regional en Colombia, pues son varios los problemas que debe afrontar en el momento de cubrir el conflicto, tales como la presión y persecución de la que son víctimas por parte de los actores de la guerra, y las dificultades que se presentan para un adecuado cubrimiento. En general, los reporteros regionales han sido “rotulados como *guerrilleros, paras o fachos* por sus propios colegas, debido al cubrimiento que [realizan] sobre el conflicto y por las relaciones que éstos [establecen] con sus fuentes de información” (FNPI, 2013, p. 41).

Además, atendiendo al marco contextual del departamento del Tolima, se hace más imperiosa la necesidad de una asignatura que prepare a sus comunicadores y periodistas para la comprensión de lo que ha sido el conflicto armado, proyectándolos como profesionales que narrarán un contexto distinto: un país hacia la construcción de paz. Lo que se expone en el presente trabajo de grado es una descripción y análisis de cómo va ese abordaje al interior de los programas de comunicación y periodismo locales, con el fin de poner en discusión si es necesario trabajar aún más en el fortalecimiento de este tipo de conocimientos que tienen lugar en el aula.

## 2. JUSTIFICACIÓN

Colombia se encuentra en un momento histórico relevante: la consecución de un acuerdo de paz entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC-EP, después de cuatro años de negociación. Igualmente, a la par del proceso de implementación de lo pactado entre las partes, se desarrollan diálogos con la guerrilla del ELN. No obstante, sería ingenuo pensar que la firma de un acuerdo representa el fin del conflicto, cuando pervive la acción de otros actores; pero debe reconocerse que es un avance significativo que le abre posibilidades de cambio a una historia marcada por la violencia desde hace siglos.

Es entonces la academia uno de los sectores convocados a aportar a la comprensión de estas dinámicas, desde sus investigaciones y su producción intelectual. Pensar desde cada campo de estudio la manera en que el conflicto armado ha afectado los ámbitos económico, político, social y cultural del país, y generar propuestas para que la educación coadyuve en el propósito de construir paz.

Aunque el tema del conflicto ha representado permanentemente un foco de interés en las universidades, su abordaje se ha delimitado a las ciencias sociales, es decir, no se considera que sea un asunto de ciencias de la salud, ni de disciplinas como las matemáticas o la medicina veterinaria, por ejemplo. Incluso en las mismas ciencias sociales, áreas como la historia o la sociología son las llamadas a hablar del conflicto. En la comunicación y el periodismo, particularmente, el tema se toma como coyuntural, por lo que no hace parte de la formación básica ni profesional de los estudiantes, cuando los medios y los periodistas han sido víctimas en el ejercicio de su labor, y se han enfrentado siempre al desafío de cómo narrar. Al respecto, la “formación profesional [es] indispensable para enfrentar informativamente tanto a los actores armados como a las geografías del conflicto” (FNPI, 2013, p. 5).

Es por eso que este trabajo de grado le apunta a describir la manera en que los programas de comunicación social y periodismo de las universidades regionales del Tolima, refieren el tema del conflicto armado dentro de sus currículos. Esto, con el fin de visibilizar los discursos y posturas que desde estudiantes, profesores, egresados y directivas gravitan dentro los procesos de enseñanza-aprendizaje, respecto a un fenómeno que ha definido a los colombianos por tanto tiempo.

De todas maneras, la apuesta resulta arriesgada. Primero, por la intención de escarbar en el conflicto, cuando el país se encuentra en un tránsito hacia la paz. Podría parecer, entonces, un trabajo descontextualizado, anacrónico y en contravía de un prometedor horizonte pacificador. Y segundo, el considerar que el plebiscito del 2 de octubre se convirtió en un punto de discusión durante la puesta en marcha del trabajo de campo, lo que de cierta forma condicionó el ejercicio corriente de las clases por hacer necesario hablar de conflicto.

Por otro lado, y para finalizar el presente apartado, el hecho de que el Tolima sea considerado “la cuna de la FARC-EP” (Molano, 2015), es un factor para pensar en la preparación que están teniendo los futuros profesionales que ejercerán la comunicación y el periodismo, en un contexto regional fuertemente marcado por el conflicto, y en donde actualmente funcionan dos de las 19 Zonas Veredales Transitorias de Normalización distribuidas en el territorio nacional.

La consideración que aquí se plantea es que no solo los profesionales de la comunicación y el periodismo deben contar con un conocimiento en materia de lo que ha sido el conflicto, sino que es un deber casi “moral” de todo colombiano el ubicarse en el contexto para entender el por qué de una encrucijada histórica que ha cobrado la vida de tantos ciudadanos. Como los hermanos argentinos y chilenos que vivieron periodos cruentos de dictadura y se levantaron dignificando su memoria, los colombianos deben trabajar por reconocer que el conflicto ha definido el rumbo de su historia. Para Rubén Chababo, ex director del Museo de

la Memoria en Argentina, es importante que se conozcan todos los hechos históricos y la identidad del país en el que se vive para configurar una memoria. La sociedad civil y en especial los jóvenes deben saber “cuál es su identidad, y cuáles han sido los errores que se cometieron para que no vuelvan a ocurrir. Y en el caso colombiano, que no vuelvan a darse las condiciones que dieron origen al conflicto armado” (Semana, 2016).

### 3. DISEÑO METODOLÓGICO

El propósito de tejer un *relato a voces*, requiere de la aplicación de formas de investigación que otorguen protagonismo a los participantes del estudio. En este caso, para describir la manera en que el tema del conflicto armado colombiano está presente en los currículos de los programas en comunicación social y periodismo de las universidades regionales del Tolima, decidió adoptarse una metodología de tipo cualitativa, con enfoque descriptivo-explicativo.

De acuerdo a Casilimas (1996), lo cualitativo permite darle paso a “la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, la reivindicación de la vida cotidiana para comprender la realidad socio-cultural; y la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de esa misma realidad” (p. 35). Además, el carácter descriptivo-explicativo actúa como indicador de cómo se manifiesta el fenómeno a estudiar y sus características, intentando determinar algunas posibles causas o la influencia de factores que intervienen en dicha manifestación.

En este marco, el método elegido fue el de estudio de caso múltiple, ya que se considera una instancia válida para aplicar en investigaciones de corte exploratorio, descriptivo y explicativo precisamente, y “los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos” (Martínez, 2006, p. 167). El carácter múltiple se lo otorga el hecho de que sean tres las universidades tenidas en cuenta para el desarrollo del proceso de indagación, de manera simultánea. Los programas académicos elegidos obedecen a la modalidad presencial, el principal criterio para su selección. Esto fueron: Comunicación Social, de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior-CUN (en adelante PCS-CUN), sede Ibagué; programa de



Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Ibagué (en adelante PCSP- Unibagué), y Comunicación Social-Periodismo de la Universidad del Tolima (en adelante PCSP-UT).

Las unidades de análisis designadas fueron, de un lado, los documentos curriculares, y de otro, las reflexiones que los miembros de la comunidad educativa pudieran manifestar en el marco de sus prácticas de aula. Esto, llevó a que se establecieran tres tipos de técnicas de recolección de la información: análisis de contenido, la observación participante, y la entrevista individual y grupal.

La primera, es definida como el proceso enfocado a describir la naturaleza y los atributos de un dispositivo comunicativo, pasando de una fase descriptiva de las características de un texto, a una interpretativa que explique lo que significan esas características (Bernete, 2013). Esta técnica es comúnmente usada en materia de medios de comunicación, aunque también es legítima para efectuar análisis sobre el material simbólico que compone un discurso, identificando sus elementos, clasificándolos y categorizándolos, según sus interrelaciones y frecuencias. Así, los documentos curriculares que fueron objeto del análisis de contenido fueron: los planes o proyectos educativos del programa, planes de estudio, y planes de clase, aunque la denominación de este último varía según cada universidad.

La segunda técnica establecida fue la observación no participante, que permitió presenciar la dinámica de algunas clases, con el fin de identificar las alusiones que sobre el conflicto armado surgían entre profesores y estudiantes. Al contrario de la observación participante, ésta vía de recolección de información se caracteriza por que el rol del investigador resulta pasivo, al no intervenir de ninguna manera en el fenómeno a estudiar (Kawulich, 2005). Su interés es el de registrar lo que ocurre sin interactuar con los sujetos participantes, con el fin de intentar ser testigo de la realidad tal y como se presenta.

Aquí es preciso mencionar que se tomaron dos asignaturas por cada programa académico (tres), para un total de seis. Su selección se produjo tras la revisión de los planes de estudio y la identificación de asignaturas que pudieran tratar temas relacionados con los problemas sociales y políticos del país. Estas fueron: Sociología de la comunicación, de quinto semestre; y Medios y opinión pública, de sexto, en lo que concierne a la CUN. Periodismo ciudadano y Comunicación y participación ciudadana, también de quinto semestre, correspondientes al PCSP de la Universidad de Ibagué. Finalmente, Comunicación y opinión pública, y Deontología periodística, de cuarto y noveno semestre respectivamente, en cuanto a la Universidad del Tolima. Vale mencionar que se utilizó como recurso metodológico el diario de campo para registrar las observaciones, y que sobre los planes de clase de dichas asignaturas, se efectuó el análisis de contenido.

Por otra parte, la tercera técnica empleada para la triangulación de la información, fue la entrevista de tipo estructurada, es decir, desarrollada a partir del establecimiento de un cuestionario previo, que cumple funciones como: preservar el contexto conversacional, ejercer una delimitación del discurso y asegurar el logro de los objetivos de la entrevista (Quintana, 2006). Es de recordar que la muestra designada para la realización de esta técnica está compuesta por estudiantes, egresados, directivos y profesores de los programas académicos. Se tomaron tres estudiantes y tres egresados por cada universidad; los dos profesores correspondientes a las dos asignaturas elegidas por cada pregrado, y las tres directoras a cargo. En el caso de los estudiantes, se optó por una entrevista grupal, y el resto, de manera individual, por razones circunstanciales. Las preguntas formuladas para cada muestra poblacional, se refiere a continuación.

En el caso de los estudiantes, el cuestionario de la entrevista estuvo compuesto por cuatro preguntas: 1) ¿cómo cree que está su conocimiento respecto al conflicto armado?, 2) ¿recuerda que se haya abordado el tema durante su

formación en educación básica, media o actualmente en la universidad?, 3) ¿considera necesario que el programa en el que estudia debería contar con una asignatura que trabaje específicamente el tema del conflicto?, y 4) ¿cuáles son las principales fuentes a las que ha recurrido para informarse sobre el conflicto? En lo relativo a los egresados, se trabajó una parrilla de seis, algunas, que guardan similitud con el grupo poblacional anterior: 1) ¿considera que tiene un conocimiento sólido respecto al conflicto armado, ya sea desde una perspectiva histórica, social o política?, 2) ¿recuerda que se haya abordado el tema durante su formación en educación básica, media y en su paso por la universidad?, 3) ¿ha tenido que informar acerca del tema del conflicto durante su ejercicio como profesional?, si es así, ¿cómo ha sido esa experiencia?, 4) ¿considera necesario que el programa en el que estudió debería contar con una asignatura que trabaje específicamente el tema del conflicto?, 5) ¿cree que frente al momento histórico que vive el país, respecto a los acuerdos de paz con las FARC-EP y los acercamientos con la guerrilla del ELN, como ciudadano y profesional cuenta con las herramientas suficientes para interpretarlo?, y 6) ¿cuáles son las fuentes de construcción de dichas herramientas?

A los docentes, se les dirigió un cuerpo de preguntas que se relacionaban con su práctica pedagógica y con la percepción que tenían sobre el nivel de conocimiento de sus estudiantes, en materia de conflicto: 1) ¿suele abordar el tema del conflicto armado en su clase?, 2) ¿de qué manera lo hace y mediante cuáles aspectos?, 3) ¿por qué cree que el programa en el que enseña no cuenta con una asignatura que aborde dicho tema específicamente?, 4) ¿considera pertinente que exista una asignatura con ese propósito?, 5) ¿cómo cree que están los conocimientos de sus estudiantes respecto al conflicto armado?, y 6) ¿piensa que los medios de comunicación y los periodistas tienen alguna responsabilidad en la duración del conflicto?

Por último, los interrogantes que hicieron parte de la entrevista aplicada a las directoras de los programas académicos en cuestión fueron: 1) ¿cuáles son los

ejes misionales del programa, y qué tipo de comunicador se proponen formar?, 2) dentro del plan de estudios no aparece una asignatura denominada “conflicto armado”, ¿cuál es el motivo y en cuáles asignaturas entonces suele abordarse? 3) en otros programas del país sucede lo mismo, ¿por qué cree que es una tendencia generalizada? 4) algunos estudiantes manifiestan que no cuentan con herramientas suficientes para cubrir orden público, ¿no acaso la universidad incurriendo en un vacío académico? 5) frente a la coyuntura del posacuerdo, ¿no cree pertinente implementar una asignatura referente al conflicto o la paz?, 6) ¿en cuáles otros ejercicios de tipo académico (conferencias, diplomados, eventos) se ha abordado el tema?, y finalmente, 7) como miembro de la academia, pero también como ciudadano/a, ¿cree que la construcción de paz es posible en el país?

El uso de las diferentes técnicas en el marco de la metodología cualitativa, permitió contrastar la información encontrada en los documentos curriculares, y la experiencia de aula. Esto, facilitó el determinar el por qué el tema del conflicto armado no ha sido abordado de manera consistente en la academia, siendo tomado solo como un asunto coyuntural cuando logra conectarse con los contenidos propios de cada asignatura. La organización de los resultados se expresa en cuatro capítulos ya mencionados anteriormente, pero que se considera pertinente reiterar aquí: capítulo uno, *la voz de la historia (s). Apuntes para una comprensión del conflicto armado colombiano*; capítulo dos: *la voz del saber educativo. Del currículo y la formación universitaria*; capítulo tres: *la voz institucional. Una revisión de la apuesta formativa de tres de los programas de Comunicación Social y Periodismo en Ibagué*. Finalmente, el capítulo cuatro titulado: *la voz de la comunidad universitaria. La experiencia educativa toma la palabra*. El momento del cierre de este trabajo de grado, se hace con la voz de la autora, a través de las conclusiones y recomendaciones producto del proceso de investigación.

## **4. OBJETIVOS**

### **4.1. GENERAL**

Describir y analizar el abordaje que los currículos de los programas académicos en Comunicación Social y Periodismo, de las universidades regionales del Tolima, hacen sobre el tema del conflicto armado en Colombia.

### **4.2. ESPECÍFICOS**

- **Analizar la selección curricular que sobre el tema del conflicto armado en Colombia hacen las universidades regionales del Tolima.**
- **Identificar las asignaturas (obligatorias o electivas) y las prácticas educativas que tratan temas relacionados con los problemas sociales y políticos del país.**
- **Analizar la correlación que exista entre los contenidos formales de los microcurrículos, y las prácticas o actividades que realizan los estudiantes.**

## 5. LA VOZ DE LA (S) HISTORIA (S).

### APUNTES PARA UNA COMPRENSIÓN DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

El día de hoy estamos [conmemorando] los seis años de la muerte de nuestros hijos... [Pero] no los seis años de la muerte, sino los seis años en que las madres de Soacha supimos que nuestros hijos estaban muertos y enterrados en una fosa común en Ocaña, Norte de Santander (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

Esta frase hizo parte de un homenaje realizado en Bogotá, en el mes de septiembre de 2014, en honor a las víctimas de los denominados eufemísticamente “falsos positivos”. Las madres, esposas, hijas y hermanas de aquellos jóvenes asesinados por miembros del Ejército Nacional, para presentarlos como guerrilleros muertos en combate, se han establecido como organización (Madres de Soacha) en defensa de los derechos humanos, que proclama la justicia y la no impunidad contra estos crímenes de Estado. A la luz del Derecho Internacional Humanitario-DIH (Resolución 69/182, 2014) este delito se tipifica como ejecución extrajudicial, no obstante, puede implicar otras modalidades de violencia como la desaparición forzada, y el secuestro.

Quizá, esta no sea la forma más convencional o académica de empezar un marco teórico, pues, en primer lugar, se cita una fuente testimonial, y en segundo lugar, la referencia proviene de un producto audiovisual. Al respecto, debe decirse que el título del presente capítulo: *La voz de la (s) historia (s)*, representa ante todo un posicionamiento como investigadora, y a la vez, un punto de ruptura. Por un lado, aquí se toma la denominación *las historias* dada la consideración de que la historia del conflicto armado colombiano no es una sola, ni proviene exclusivamente de la fuente escrita, oficial e historiográfica reflejada, por ejemplo, en los recientes informes emitidos por el gobierno colombiano para contribuir a

la comprensión del fenómeno de la guerra: Basta Ya! Memorias de guerra y dignidad (2013) y la Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia (2015).

Sin deslegitimar dichos esfuerzos institucionales, lo que se quiere remarcar es la necesidad de relativizar las fuentes que permitan construir una revisión multifocal acerca del conflicto. Para la autora de este trabajo de grado, las fuentes testimoniales representan el relato más fidedigno del impacto del conflicto en el país. Las víctimas, o más bien, los sujetos sociales que han sido blanco de las múltiples formas de violencia, también construyen episteme, al igual que los estudiosos adscritos a la academia, y los intelectuales convocados a los diferentes escenarios oficiales.

Por otro lado, se propone situar como principal sujeto de historia a la mujer, pues, es un hecho común que su rol ha sido ignorado y silenciado en la historia oficial, desconociendo su participación en el desarrollo social, cultural y político de Nuestra América (Jaramillo y Osorio, 2008), en general. Contar el conflicto desde la subjetividad y el potencial movilizador que reviste a las mujeres, es una de las apuestas de este marco teórico, sin llegar a empotrarla como una fuente única y exclusiva.

Además, no se trata solamente de una invisibilización de la mujer, sino de sectores que se definen más allá de la dicotomía biológica hombre/mujer, lo que se ha denominado como violencias heteronormativas en el marco del conflicto armado (CNMH, 2015b). ¿Cuál es la visión de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas sobre el conflicto? ¿De qué manera han sido centro de violencia física/armada y simbólica, no solo de parte de los actores armados sino de la sociedad civil en su conjunto?

Vale mencionar que los sectores afrocolombianos, indígenas y campesinos también suelen ser voces ausentes a nivel historiográfico, dentro de ejercicios académicos ortodoxos, constituyendo una *racialización* del conocimiento. Su

testimonio, sea mediante fuentes bibliográficas o audiovisuales (pues la imagen narra, recrea), también se dará cita en la presente construcción epistemológica.

Aquí, entonces, no se tomará principalmente una perspectiva cronológica como punto de partida (aunque sí se tendrá en cuenta), la que comúnmente resume hechos violentos, actores armados, modalidades de violencia o factores que han prolongado el conflicto. Se presentarán las diferentes visiones tanto de víctimas como institucionalidad, y miembros de grupos insurgentes, con el fin de construir un relato polifónico y diverso, tomando a las *personas* como fuente principal. Se plantea igualmente una inversión en la habitual jerarquización de la manera en que los informes institucionales recientes presentan la radiografía del conflicto: empiezan por los aspectos macroestructurales, para terminar con las formas de resistencia o relatos desde las víctimas.

Se dedicará igualmente un apartado a lo que ha representado el acuerdo de paz firmado entre el gobierno colombiano y las FARC-EP, y lo que supone la posibilidad del fin del conflicto con la guerrilla del ELN; la persistencia de la confrontación con las disidencias de las FARC-EP, y los reductos de la desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia a partir del año 2003. Al respecto, algunos denominan la incursión de las “bandas criminales” como una manifestación de lo que sería el “neoparamilitarismo” (Semana, 2016), aunque existan divergencias en la validez de esta categoría.

No hay que olvidar que, construir un marco teórico implica ante todo una actitud de permanente apertura, desde un punto de vista hermenéutico, asumiendo un papel de escucha, libre de una toma de partido definitiva. La historia es una cuestión móvil, que se deconstruye cotidianamente; por ello, no puede hablarse de una sola versión, sino que es necesario intentar construir un escenario de encuentro que desentronice la historiografía oficial.

El fenómeno del conflicto armado debe ser tratado con justicia, en el sentido de conocer y sopesar diferentes puntos de vista, que, más allá de su ideologización,



permitan emitir una lectura multifocal y comprensiva de esta encrucijada histórica que le ha robado la calma a los colombianos. Con el objetivo de dar fuerza a los testimonios de quienes han vivido el conflicto de manera directa, se da paso al primer acápite de la discusión

## 5.1. LAS “VÍCTIMAS”, COMO SUJETOS EN CLAVE DE HISTORIA

**5.1.1.**Las masacres como modalidad fractal. Basta cerrar los ojos e imaginar la zozobra de no saber en dónde está el ser querido, si está vivo o muerto, o si será posible darle un abrazo de nuevo. Es lo que se siente al conocer relatos como el siguiente:

Me tocó ver al papá de los Vargas [dos ebanistas torturados y desaparecidos en 1990] sentado en una banca del parque, en la que queda frente a la Alcaldía. Le preguntaban: “¿y usted qué hace aquí, sentado todo el día? Mire que va a llover, que está haciendo frío, ya está de noche”. “Estoy esperando a mis hijos, siento que en algún momento van a llegar”. Así murió, de pena moral, y se pasó muchos días, mañana, tarde y noche. Eso destruye al que lo está viviendo como al que lo está escuchando (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2008, p. 204).

La cita referida hace alusión a la masacre de Trujillo, como se ha denominado a la secuencia de actos violentos sostenidos entre 1986 y 1994, en los municipios de Trujillo, Riofrío y Bolívar en el Valle del Cauca. Desapariciones forzadas, torturas, homicidios selectivos, detenciones arbitrarias y masacres, llevaron a la muerte a cerca de 250 personas. Esta serie de modalidades violentas puestas en marcha en periodos y lugares diferentes, constituyó una estrategia para evitar el establecimiento de una conexión entre los hechos, e “impedir que se hicieran reconocibles públicamente tanto su motivación como sus perpetradores, pudiendo denominar los sucesos como hechos aislados” (Melo, 2008, p. 1).

Fueron ocho años de intimidación a la población civil, con la instauración de un régimen del terror, afectando los ritmos cotidianos, descomponiendo familias, sembrando la sensación de estar constantemente al filo de la muerte, y ver amenazado su futuro. Llama la atención que este hecho tuvo lugar durante tres gobiernos: el de Belisario Betancur (1984-1986), Virgilio Barco (1986-1990) y César Gaviria (1990-1994), lo que refleja la incapacidad del Estado en un periodo en el que el narcotráfico empezaba a tomar fuerza, participando como actor del conflicto.

Los crímenes cometidos en la Masacre de Trujillo, se atribuyen a una alianza entre los narcotraficantes Diego Montoya alias “Don Diego” y Henry Loaiza alias “El Alacrán”, con miembros del Ejército y la Policía. Sus prácticas del terror, con fines como la acción contrainsurgente y de “limpieza social”, la ejecución de testigos para asegurar la impunidad, y la intimidación de los campesinos para la apropiación de tierras, desencadenaron un clima de dolor e incertidumbre indescriptible, que se prolongaba más allá de la muerte de un pariente. Al respecto: “las familias que esperan indefinidamente a los desaparecidos; los cadáveres que nunca pudieron ser recuperados para sus honras fúnebres, y los cuerpos profanados, torturados y mutilados, producen un sentimiento de indefensión total y permanente entre la población” (Melo, 2008, p.1), lo que puede neutralizar la acción posterior de reconstruir los hechos desde la memoria de sus sobrevivientes.

El informe *¡Basta ya! Memorias de guerra y dignidad* (2013), en la sección dedicada a los testimonios de quienes han padecido el conflicto de forma directa, deja entrever el prontuario de hechos que han desangrado al país, en toda su geografía. La masacre es una modalidad que, aparte de cobrar la vida de una cantidad considerable de personas, a su vez incluye prácticas como la tortura, el secuestro, la amenaza, el desplazamiento forzado, el asesinato selectivo y demás. Por ello la denominación de “modalidad fractal” como título de este apartado, al irradiar o develar esas tantas otras modalidades que cimentan el cruel horizonte de la guerra. A continuación, se refieren otro par de las tantas

ocurridas en los últimos treinta años, sobre todo en territorios que no suelen ser reconocibles si no es por este tipo de sucesos.

La masacre de Bahía Portete en la Alta Guajira, perpetrada por los paramilitares en el año 2004 en búsqueda del dominio portuario para todo tipo de tráfico ilegal, dejó como saldo tres muertos (dos de ellos mujeres), dos desaparecidas, tres heridos, y más de quinientos desplazados. Según el portal web Verdad Abierta: “los paramilitares cortaron las cabezas de las matronas wayúu, sin importar su edad y el respeto que tenían en su comunidad, y las clavaron en estacas a las puertas de los ranchos” (2011, p. 1). Es evidente la carga simbólica en la ejecución de esta masacre, al elegir a las matronas, figuras representativas de la cultura wayúu, como blanco del ataque, lo que no tendría el mismo significado en otro contexto cultural. El objetivo no fue solo acabar con su vida ni colonizar una zona potencialmente productiva, sino romper el vínculo espiritual que los wayúu detentan con la tierra para que no retornen. Es un atentado contra el arraigo y la memoria como bastiones del tejido comunitario.

Vale mencionar que los indígenas han sido un sector social fuertemente golpeado por el conflicto armado, y son varias las masacres perpetradas hacia ellos, entre las que se cuentan: la de Caloto, Cauca el 16 de diciembre de 1991, por paramilitares y miembros de la Policía Nacional, contra indígenas de la etnia Nasa. Y en la última década, la masacre Awá, en Tumaco, Nariño, ocurrida el 4 de febrero de 2009, llevada a cabo por miembros de las FARC-EP, dejando once víctimas mortales, entre hombres y mujeres.

Otra masacre perpetrada, esta vez por los paramilitares, fue la de Segovia, Antioquia, que tuvo lugar el 11 de noviembre de 1988, hecho liderado por Carlos y Fidel Castaño, en el que asesinaron a 43 personas, dejando medio centenar de heridos, la mayoría militantes del partido político Unión Patriótica, exterminado entre los años 80' y 90'. Rita Tobón, era la alcaldesa de la época. Había sido elegida ocho meses antes de la masacre, representando la primera en este cargo

por cuenta de dicho partido. Su asesinato hacía parte del objetivo de los paramilitares aquel 11 de noviembre, pero logró escapar y exiliarse en el extranjero. Aquí, su versión de los hechos:

Desde los primeros meses de la campaña empezaron las amenazas, la persecución. También el acoso del Ejército, de la Policía, del directorio liberal... [Las elecciones de Alcalde] eran para la población el salir del dominio liberal, que siempre había gobernado Segovia...éramos el primer productor de oro en el país, y el segundo o tercero en el mundo...pero en ninguna parte se vio ese dinero... [Los de la Unión Patriótica] creíamos en la pacificación del país...pero nos fueron asesinando sistemáticamente sin que nadie hiciera nada para detenerlo. Me escribían: “tiene 72 horas para salir del país o la vamos a asesinar”... Ese viernes 11 de noviembre tenía un viaje...me fui a la casa a buscar algo que requería...vi en el camino a unos camperos que estaban entrando en contravía...habían hombres vestidos de Rambo, fuertemente armados...pasaron y solo el último carro me reconoció...salimos corriendo y nos lanzaron una ráfaga...[luego] ellos entraron al parque principal y asesinaron indiscriminadamente a niños, señores, ancianos, prostitutas...lanzaron granadas...con lista en mano entraron a las casas y asesinaron a quienes habían votado por mí, por la Unión Patriótica (Canal Capital, 2012).

En este testimonio, se evidencia el carácter político-económico que ha signado la confrontación armada históricamente. La manera en que los partidos tradicionales han querido permanecer en el poder, eliminando a quien encarna la diferencia, ha puesto de por medio a la población civil, cobrándole su voluntad política de creer en el cambio, en las posibilidades de un ejercicio de gobierno distinto, tal cual lo proponía la Unión Patriótica. Más de tres mil militantes fueron asesinados, extinguiendo una salida política al conflicto tras el proceso de paz llevado a cabo durante el gobierno de Belisario Betancur con la guerrilla de las FARC-EP.

El hecho es calificado como un genocidio político, pues como afirma Iván Cepeda Castro: “se trata de un caso paradigmático de aniquilación de los miembros y líderes de un grupo en razón de sus convicciones ideológicas, así como de la persecución de sus simpatizantes y la destrucción de su entorno social” (2006, p. 101). Este antecedente, representa uno de los mayores temores frente al acuerdo de paz firmado por el gobierno colombiano y las FARC-EP en 2016, dada su constitución como partido político, condición para la dejación de armas.

Tal cual puede verse, los paramilitares han sido los que mayoritariamente han empleado esta modalidad violenta. Según cifras del Centro Nacional de Memoria Histórica-CNMH (2013) son responsables de más de 50% de los casos, no obstante, la guerrilla de las FARC-EP ocupa el segundo lugar en la perpetuación de dicho crimen. Se le señala, por ejemplo, como la responsable de la masacre de Bojayá, municipio del departamento de Chocó, ocurrida el 2 de mayo del 2000. En medio de su confrontación con las Autodefensas Unidas de Colombia-AUC, miembros del frente 58 lanzaron un cilindro o pipeta que causó la muerte de más de 100 personas que se refugiaban de las balas en la capilla San Pablo Apóstol de Bellavista, principal punto urbano del municipio (Neira, 2002). Así lo cuenta uno de los sobrevivientes de la tragedia:

¡Oiga, señor presidente!/ ¡ay, doctor Andrés Pastrana!/ ha venido a visitar esta linda tierra chocoana/ mire cómo está mi pueblo/ todas las casas cerradas/ sus habitantes de Bellavista ya se encuentran desplazad(os)/ la FARC-EP con autodefensas y ellos dos estaban peleando/ la FARC-EP lanzó una pipeta y cayó dentro de la iglesia/ lo que hicieron con mi pueblo, ¡por Dios, no tiene sentido!/ ¡matar tantos inocentes sin haber ningún motivo!/ yo te suplico, ¡ay, Dios mío! ¿por qué nos das el castigo?/ mi pueblo no se merece que mueran viejos y niños/ también la virgen del Carmen, la patrona de mi pueblo, está toda destrozada/ mire qué cosas son eso...recuerdo que el 2 de mayo, fecha que no olvido yo/ pasó un caso en Bellavista/ el mundo entero se conmovió/ cuando yo entré

a la iglesia y vi a la gente destrozada/ se me apretó el corazón mientras mis ojos lloraban (CNRR, 2010, p. 282).

Cerca del 10% de la población (de un territorio de alrededor de mil personas) pagó la cuota del fuego cruzado entre paramilitares y miembros de las FARC-EP. Las imágenes de la tragedia son impactantes, y el dolor de las familias que tuvieron que buscar el cuerpo de sus seres queridos entre los escombros, incalculable. Pero el horror no cesó aquel dos de mayo. La confrontación entre guerrilla y paramilitares se extendió por cerca de cuatro días, mientras el gobierno colombiano tardaba en brindar ayudas humanitarias y hacer presencia en el lugar. Cuando no atacaban e intimidaban los unos, lo hacían los otros.

Eran como las 8 y media de la mañana [del 4 de mayo]... y vamos todo el mundo pa' abajo con banderas blancas a recibir el helicóptero, cuando aparece un helicóptero blanco y azul pero pequeño, entonces decimos: «¿ay... cómo así? Por qué ese helicóptero tan pequeño?» ¡Cuando ta ta ta... nos encienden a candela! Eso corría la gente para todos lados, nos sacaron a plomo... ¡Era un helicóptero paramilitar! Pum, pum... (CNMH, 2010, p. 66).

Hasta el momento, el relato de las masacres mencionadas ha dejado entrever varios aspectos que permiten caracterizar el conflicto armado contemporáneo en materia de actores, modalidades, víctimas y lugar de los hechos. Los años 80' representan la etapa de recrudescimiento del conflicto, con la incursión de los paramilitares como actores violentos, en medio de la complicidad o la baja presencia institucional del Estado. Los crímenes ocurren en zonas periféricas del territorio nacional, siendo indígenas y afrocolombianos las principales víctimas. La persecución política y la anulación del pensamiento disidente, ha impedido la incursión fuerte y permanente de sectores de oposición en la escena pública, haciendo uso de la violencia para silenciar los sueños de cambio. Por último, la

masacre es una de las modalidades que ha dejado mayor número de víctimas, reportándose 11.751, y 1.982 masacres en total (CNMH, s.f.). En el Tolima, particularmente, se da cuenta de 41, siendo Chaparral, San Antonio y Ataco los municipios de mayor impacto (Verdad Abierta, s.f.).

Pero la (s) historia (s) del conflicto armado no solo debe tejerse desde el dolor y el sufrimiento, sino que debe centrarse en resaltar la manera en que los sobrevivientes han dado la cara a su lamentable destino, a partir de la impronta del reclamo; del grito en pro de la justicia. Son cerca de 100 las organizaciones de víctimas (Verdad Abierta, 2009) que han vencido el temor, y han enaltecido la memoria de sus seres queridos como motor de su lucha cotidiana.

**5.1.2.** El potencial movilizador de los sobrevivientes. El 9 de abril, aparte de representar históricamente el asesinato del caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán, es una fecha que ha querido dignificarse conmemorando el Día Nacional de la Memoria y la Solidaridad con las Víctimas del Conflicto Armado, desde el año 2012. Lo anterior, se da en el marco de la expedición de la Ley 1448 denominada Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (2011), enfocada a la atención, asistencia y reparación integral de quienes han sufrido daño como consecuencia de violaciones a los derechos humanos. Para este 2017, se dio la participación de algunos representantes de víctimas en el Congreso, y una serie de movilizaciones a nivel nacional, con el apoyo de entidades territoriales y gubernamentales.

“No queremos más víctimas, no queremos más caídos en las universidades y en los estamentos del Estado, ni mucho menos ver a madres cabezas de hogar con pensamiento de crítica asesinadas por alzar su voz” (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2017, p. 1), expresó Carmen Sereno, madre de un joven estudiante de Derecho de la Universidad del Atlántico, asesinado en 2001, atacado a tiros por un desconocido. El crimen tuvo lugar en el marco de una serie de protestas estudiantiles contra los manejos administrativos al interior

de dicho centro académico (El Tiempo, 2001a). Carmen, como madre víctima hizo presencia el pasado 9 de abril en Barranquilla, demostrando que el activismo del sujeto que ha vivido algún episodio violento, no tiene patrones de edad ni género.

Un rasgo importante es el potencial simbólico en la manera en como las víctimas se apropian de diferentes escenarios para proclamar justicia. En San José del Guaviare, por ejemplo, en la misma fecha, sus habitantes encendieron velas en representación de la esperanza, y sembraron 50 árboles en distintas partes del municipio representando la continuación de la vida. También, delegados de organizaciones compartieron mensajes de perdón, reconciliación y reparación integral, solicitando garantías para la no repetición de hechos victimizantes en esta ciudad (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2017).

Pero las víctimas no solo hacen presencia y se pronuncian en las ocasiones de tipo institucional o conmemorativo respecto a hechos violentos. La memoria, el resistir al paso del tiempo luchando por el no olvido, y el emprendimiento de acciones de resistencia, se ha configurado en las víctimas como actitud de vida, como proceso de reconfiguración de su territorio y su espíritu. Es el caso de las Tejedoras de Mampuján, documentado en varios trabajos audiovisuales particularmente.

El día 10 de marzo del año 2000, miembros del autodenominado Bloque Paramilitar Héroes de los Montes de María, obligaron a más de 300 habitantes de la vereda Las Brisas, corregimiento de Mampuján, en el departamento de Bolívar, a salir de sus tierras amenazándoles con ser asesinados tal cual había ocurrido hacía un mes, con sus coterráneos de El Salado, corregimiento del Carmen de Bolívar (ubicado a menos de 50 kilómetros), en el que los paramilitares perpetuaron una masacre que dejó un saldo de 66 muertos entre hombres, mujeres y niños (Ruíz, 2008).



Estábamos en las casas cuando empezamos a ver por los cerros a unas personas encapuchadas. Rodearon el pueblo, y comenzaron a sacar a las personas de las casas pa' la plaza...a algunos los empujaban, les pegaban...la gente con sus peladitos cargados, y nos decían: son unos guerrilleros todos...les vamos a quitar las cabezas y vamos a jugar fútbol con ellas, igual que en El Salado... [Uno de ellos] contestó el celular y le dijeron que no mataran a nadie de Mampuján porque esa gente era inocente...nos dijeron: verdaderamente ustedes tienen un Dios, por que el plan era matar hasta a los perros (Centro de Memoria Histórica, 2012).

No obstante, sí hubo muertos. Los paramilitares asesinaron a 13 campesinos en los alrededores veredales del municipio, como antesala escalofriante a los momentos de desasosiego que se prolongaron durante aproximadamente dos horas en aquel día. Más de 245 familias fueron desplazadas, dejando atrás sus pertenencias, recuerdos y vivencias. Mampuján se convertiría en un pueblo fantasma, pero tiempo después, sus mujeres encontrarían una oportunidad gracias a la *unión de varias manos*, la cual canalizaría su dolor y ayudaría a sanar los traumas de la guerra.

Como parte del necesario apoyo y acompañamiento que necesitaban los habitantes de Mampuján, y tras seis años de ocurrida la tragedia, Teresa Geiser, una predicadora estadounidense de la Iglesia Menonita, arribaba proveniente de El Salvador a enseñarles a las mujeres de Mampuján a coser. Más allá de una técnica de tejido, esta actividad manual se convirtió en su ventana de expresión y catarsis frente a lo vivido aquel 10 de marzo del año 2000.

“Tejer se convierte para las comunidades en una manera de recuperar la memoria...el tejido se ha convertido en parte fundamental de un proceso de cura en el que se representan los recuerdos sobre la tela”, afirma Hollman Morris en su documental *Las Mujeres de Mampuján* (2011), producido por el programa de

televisión Contravía. Los testimonios de quienes participan en esta pieza audiovisual, manifiestan que su deseo es que no se pierda la historia, y que ellas anhelan ser quienes la cuenten.

Los temas de los denominados tapices, registran tanto el día de desplazamiento masivo como su sufrimiento posterior: “lo que se muestra es duro y revelador. Se ven figuras de ancianos cargados en hamacas, hombres y mujeres con bultos y niños en brazos, sujetos uniformados y armados que les apuntan” (Castrillón, 2015). Pero también, estas mujeres han plasmado sus sueños de esperanza y propósitos de construir una nueva vida.

Las Tejedoras de Mampuján han logrado conformar varias organizaciones que les ha permitido difundir esta técnica como medio para lograr el perdón y la construcción de memoria, en quienes han sido víctimas del conflicto armado en otras regiones del país. Una de ellas es la Asociación Mujeres Tejiendo Sueños y Sabores de Paz, de la región de los Montes de María, merecedora del Premio Nacional de Paz hace un par de años (Montaño, 2015). Hoy, el nuevo Mampuján comienza a levantarse con el retorno de algunas familias, esperando que el Estado pueda repararlos por sus pérdidas materiales, y el desarraigo vivido por más de diez años.

**5.1.3. Aniquilar la diferencia.** El título de esta sección es homónimo a una de las publicaciones recientes del Centro Nacional de Memoria Histórica, que presenta un panorama de lo que ha representado el conflicto armado para quienes asumen y se definen bajo una identidad que rompe las estructuras homogéneas del género y la sexualidad. El informe se centra en contar las historias de dolor y resistencia de las mujeres lesbianas, hombres gays, personas bisexuales, y hombres y mujeres transgénero que han padecido múltiples violencias, cuyas consecuencias son particulares respecto a las de otros perfiles de víctimas.

Para empezar, la dicotomía sexual/biológica hombre-mujer es una forma de

clasificación social que irradia las diferentes esferas de la vida, generando representaciones reproducidas mediante instituciones tradicionales como la escuela y la familia, bajo un conservadurismo moral. Para autoras como María Lugones, dicha dicotomía es producto del proceso de conquista y colonización europeas durante el “descubrimiento” de América. En el marco de la categoría colonialidad de género Lugones sostiene que, obedeciendo a la razón moderna, el hombre se empotró en el primer lugar de una escala de género instaurada tras “un proceso de destrucción...en el que el sistema entiende al género como necesariamente humano, dicotómico, jerárquico, heterosexual, sexualmente dimórfico entonces, la distinción sexual moderno/capitalista/colonial no es biológica sino política” (2012, p.131).

Este tipo de consideraciones hacen que subjetividades distintas al esquema convencional, en lo respectivo al género y el sexo, permitan generar constructos absolutistas y estigmatizadores respecto a la diferencia, lo que permite afirmaciones esencialistas como: que una persona definida como gay o transexual es “antinatural”, “anormal”, y objeto de una violencia justificada por amenazar los valores y conductas esperadas por una mayoría heterosexual. Desde que un individuo nace, le espera un aparataje que sexualiza su cuerpo y su identidad, exigiéndole ser hombre o mujer. Los sectores LGBT han logrado abrirse paso como sector válido dentro de la esfera pública, no obstante, la persecución y sospecha acerca de sus visiones sobre el mundo continúan siendo un “extraño” patrón necesario de corregir. Puede decirse que las lesbianas, gays, bisexuales y transexuales han sido doblemente oprimidos, pues no solo son señalados socialmente, sino que han vivido un tipo de violencia emergente en contextos como los del conflicto armado colombiano (debe aclararse que el Centro Nacional de Memoria Histórica, como fuente que aquí se cita, no incluye las personas con orientación intersexual, por no hacer parte de la población de estudio de sus investigaciones).

Tanto actores armados legales (Fuerzas Militares y Policía), e ilegales (guerrillas,

paramilitares, grupos armados posdesmovilización y otros como los que están al servicio de los carteles del narcotráfico), han sido responsables de la violencia ejercida contra sectores de identidad sexual diversa. Marisol, mujer entrevistada en el informe en mención, narra lo siguiente:

Llegan varios [paramilitares] y ya es donde las otras niñas [otras mujeres transgénero] empiezan a hacer cosas, entonces empiezan a decir que iban a acabar con los maricas del pueblo. Yo nunca tomé las amenazas como para mí, porque mi comportamiento siempre ha sido muy diferente, entonces con el tiempo cogen a Carolina y la matan, en la casa, durmiendo, van por Karen y la cogen y la aporrean y ella se alcanza a volar. Entonces ya, yo no me iba a quedar esperando qué era lo que iba a pasar conmigo (CNMH, 2015b, p.132)

En el relato, puede apreciarse el uso de la etiqueta “maricas” de manera despectiva para referirse a quienes detentan una orientación sexual no hetero, como forma de segregación y estigmatización. Además, la práctica de dar muerte a algunos transexuales, funciona como mecanismo de intimidación y amenaza para otros, siendo el cuerpo el vehículo y símbolo de la muerte.

Pero no todas las personas con preferencias sexuales no normativas son blanco de la violencia. Para el CNMH son cinco los aspectos que influyen en los criterios de selectividad para quienes ejercen acciones de vulneración de derechos humanos hacia estos sectores: “la visibilidad, las redes parentales o comunitarias, los oficios y las espacialidades habitadas, la disposición a acatar las solicitudes de los grupos armados, y, finalmente, el papel de otras dimensiones como la socioeconómica, la étnico-racial y la edad” (2015b, p. 133).

Aquí, debe resaltarse que no solo los miembros de grupos armados legales e ilegales son quienes prodigan vejámenes de todo tipo; las comunidades mismas han sido cómplices de estas violencias heteronormativas, al participar de la

reproducción de discursos, imaginarios y prácticas de exclusión que han marginado socialmente, y puesto en situación de vulnerabilidad a la población LGBTI. “Una vez [la señora me dijo] que las lesbianas y los maricas no tenían por qué existir, que eso era una vergüenza para la sociedad y para el mundo...que era mejor uno apoyar a un asesino que a un marica, una lesbiana... (CNMH, 2015b, p. 123); “a ellos les molestan los ademanes que nosotras tenemos, o la forma de ser de uno, porque como ellos son machistas, ellos dicen que uno les están quitando las mujeres a ellos” (CNMH, 2015b, p. 135); “[un paramilitar me decía que] no se sabe ni qué es, que si es hombre, que si es mujer, que eso parece una loca, que parece un macho” (CNMH, 2015b, p. 139). Los anteriores, testimonios registrados en el marco de las entrevistas realizadas por los investigadores del Centro Nacional de Memoria Histórica en diferentes zonas del país, evidencia la coautoría, complicidad, apoyo y legitimación de algunas comunidades en cuanto a las prácticas represoras contra sectores LGBT.

No obstante, se han erigido visos de luz y esperanza. “Sueño con ser una mujer trans y como usted tengo derecho a la paz y a un buen futuro” (Parces por la paz, 2016), es lo que Juliana, una chica trans víctima del conflicto expresa luego de más de diez años de haber sido forzada a salir de Cali por cuenta de la guerrilla. Desde los 13 años sintió el deseo de vestirse con prendas de mujer, pero un panfleto le obligó a salir y a buscar una mejor suerte en Bogotá. Camila, es otra víctima quien vivió un atentado a tiros cuando se encontraba departiendo con otras chicas trans, en su ciudad natal Pereira. Señala que, luego de dicho suceso, “le dijeron a mi mamá que tenía que irme o si no me iban a cambiar...no es justo que no podamos estar allí donde hemos vivido...me da rabia que eso pase” (Parces por la paz, 2016).

De acuerdo a cifras del Registro Único de Víctimas, en el país hay cerca de 2.150 personas de los sectores LGBTI que se han declarado como víctimas de violencias múltiples en el marco del conflicto armado. Los hechos de mayor ocurrencia entre esta población son el desplazamiento forzado (1.982 víctimas),

la amenaza (469), los homicidios (105) y los delitos contra la libertad y la integridad sexual (169), teniendo en cuenta que una persona pudo sufrir varios hechos (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2017). Si las víctimas heterosexuales del conflicto armado en general han sido invisibilizadas significativamente por gobiernos y sociedad civil, los LGBT aún más.

Por ello, debe resaltarse la capacidad organizativa y la construcción de acciones colectivas motivadas por la defensa del respeto a la diversidad sexual y la asunción libre del género, que han sido los motores para que las víctimas de las violencias heteronormativas reclamen reconocimiento y justicia ante la sociedad colombiana. Hoy en día se cuenta con un amplio directorio de organizaciones (Colombialgbt, s.f.) que trabajan en red con universidades y grupos de apoyo, promoviendo la validación de sectores LGBT como actores sociales. Entre ellas se destaca Colombia Diversa, cuyos objetivos misionales también se han centrado en la reivindicación del potencial político de quienes defienden los derechos humanos y legales de la comunidad LGBT, y ejercen acciones para la transformación positiva de percepciones sociales.

No obstante, y como señala el informe *Cuerpos Excluidos, Rostros de Impunidad* (2015), expedido por Caribe Afirmativo, Colombia Diversa y Santamaría Fundación, “las labores de liderazgo social, participación política y defensa de derechos humanos enfrentan un doble riesgo en estos contextos [violentos] por la combinación de factores relacionados con la percepción de su orientación sexual e identidad de género, su rol de defensa y los temas que defienden y en los que trabajan” (2015, p. 108). Como una enorme barca que se abre paso entre el mar tempestuoso de un conflicto armado que persiste, y una sociedad mayoritariamente promotora de la heterosexualidad y la dicotomía hombre/mujer, los sectores LGTB resisten para vencer esta guerra que ha intentado censurar su deseo, y acallar la rebeldía de des-sexualizar su cuerpo bajo categorías convencionales. En pocas palabras, han querido derrotar un conflicto que “les ha

impedido amar” (CNMH, 2015b, p. 17).

\*\*\*

Con estas reflexiones se da término al primer apartado de lo que se ha denominado como capítulo primero: *La voz de la (s) historia (s)*. El propósito transversal fue el de sostener una discusión que trascendiera los lugares comunes prodigados por la historiografía oficial, y situara como punto de partida a las fuentes testimoniales que constituyen la fuerza del relato. La mención a las víctimas que aquí se ha hecho, se ha construido con respeto, pero también con una enorme sensación de orfandad.

Esto, a causa de los múltiples vacíos que como investigadora y colombiana aún persisten, pues el conflicto armado es como un objeto de hierro; pesado, difícil de sostener en las manos, cayéndose en la insatisfacción de no poder nombrar todos los lugares, o todos los colombianos que han sido víctimas.

Orfandad también porque la indagación teórica realizada, revela una vasta historia que, aunque ha intentado ser recogida desde la institucionalidad y otras fuentes, no llega todavía a escenarios cotidianos por ese peligroso e inclemente olvido que nace de la naturalización de un conflicto que pervive. Con la imagen de que esta aproximación teórica es solamente un tomar con las yemas de los dedos una hoja en blanco, se da paso a la segunda sección del presente capítulo.

## **5.2. LAS MIRADAS DESDE LA HISTORIOGRAFÍA OFICIAL**

**5.2.1.** Un relato lineal. Es momento de validar las versiones que desde la historiografía oficial se han edificado respecto a la construcción de la historia del conflicto armado colombiano, las cuales se formulan en clave lineal, a nivel cronológico y subsecuente. Estas, necesarias para señalar “la génesis” o las causas primarias en el surgimiento y prolongación del conflicto. En esta sección, se hará mención a algunos periodos relevantes particularmente: las guerras civiles del siglo XIX en Colombia, la cuestión agraria agudizada en 1930, La

Violencia, la incursión del Frente Nacional, y la emergencia de las guerrillas y nuevos actores en el conflicto, y por último, se hará mención a los procesos de paz que han liderado varios mandatarios colombianos, siendo el único exitoso, el llevado a cabo con la guerrilla de las FARC-EP entre 2012 y 2016.

De acuerdo a la *Contribución al Entendimiento del Conflicto Armado en Colombia* (2015), construida por la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV), existen miradas de larga duración y de periodos restringidos, al igual que consideraciones desde la continuidad y la ruptura, respecto a los orígenes del conflicto. Hay quienes ubican sus bases en el desarrollo de las guerras civiles en Colombia a lo largo del siglo XIX, de las que se cuentan ocho de carácter nacional, y catorce a nivel regional tras el periodo independentista (Pizarro, 2015), que sembrarían la legitimación de una violencia sectaria predominante en la siguiente centuria.

Esta serie de conflictos internos, cuyas motivaciones se enmarcaron predominantemente en el interés de las corrientes partidistas tradicionales por mantenerse en el poder, terminó con la Guerra de los Mil Días que tuvo lugar entre los años 1899 y 1902. Las facciones conservadora y liberal actuaban divididas internamente: en el primer caso, estaban quienes abogaban por un gobierno excluyente, y aquellos que consideraban necesario un diálogo con los liberales. Mientras que entre estos últimos, figuraban los que deseaban agotar las instancias políticas para acceder al poder; y los que estaban dispuestos a valerse de las armas para conseguirlo (Semana, 2002).

Un rasgo importante durante este periodo de guerras civiles endémicas es la conformación de guerrillas, aunque también sucedían enfrentamientos abiertos y con tropas numerosas. Para Álvaro Tirado Mejía, “la guerra de guerrillas fue la forma más común de combate y hostigamiento al enemigo” (1995, p. 69), modalidad propuesta a los liberales por el Gral. Avelino Rosas, un militar que



participó en la denominada Guerra de Cuba (1868-1898) en la cual se practicó ampliamente y con éxito el sistema de guerrillas. Puede decirse, entonces, que las guerrillas no son una cuestión exclusiva de los años 60' en adelante (como comúnmente se cree), sino que tuvo brotes manifiestos desde el contexto referido.

Hay en cambio otras posturas que indican los años 30' del siglo XX como principal factor en el nacimiento del conflicto, en el marco de la toma del poder por parte de la hegemonía liberal con el presidente Enrique Olaya Herrera, a raíz de la activa agitación del campo entre 1931 y 1934. Esto, como factor desencadenante de tensiones que inaugurarían la llegada del siglo XX, y que pueden sintetizarse en:

Una excesiva concentración de la propiedad rural, un hondo desorden en las formas de apropiación de tierras baldías, una débil legitimidad de los títulos de propiedad y la persistencia de formas de autoridad arcaicas en el seno de la propiedad sin ningún apego a las normas laborales (Pizarro, 2015, p. 30).

Colombia empezaba a direccionar su economía hacia el desarrollo capitalista, en medio de un contexto internacional que facilitó un despegue industrial significativo. Por ese entonces, la crisis mundial del 29' provocó la ausencia de productos importados en el país, lo que fortaleció el impulso de la industria nacional por controlar el mercado interno. El Estado, bajo el gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938 y 1942- 1945), se reorganizó en función de aspectos como: la adopción de una política proteccionista, la transformación de la hacienda tradicional en explotaciones de corte moderno, la emisión de impuestos a la renta, al patrimonio y bienes herenciales, y el estímulo a la elevación salarial con el fin de ampliar la capacidad de consumo y acelerar el proceso de descomposición campesina (Moncayo, 2015). No obstante, la Segunda Guerra Mundial y sus efectos, frenarían la efervescencia económica para las exportaciones nacionales.

Los debates alrededor de la necesaria modernización representaron “la nueva manzana de la discordia” entre los sectores poderosos del país, debates que trascendían la esfera económica para pensar en cómo la educación, la Iglesia y el Estado mismo, debían encarrilarse en este proyecto de cambios emergentes. A la par, los conflictos agrarios no cesaban, pues la insuficiencia del gobierno en la distribución de la riqueza, facilitaba la injerencia de los detentadores de grandes capitales para la apropiación de baldíos y la concentración de tierras. Esto pone de relieve la fuerte afectación de dos sectores de la población: los indígenas y los campesinos.

En palabras de Pécaut (2015), los grandes dominios sobre la tierra se efectuaron en detrimento de los resguardos indígenas, pero de manera más general, a expensas de la propiedad campesina. La complicidad con miembros de la política y el uso de la fuerza para la expulsión de los trabajadores rurales, produjeron migraciones hacia zonas alejadas de la geografía nacional; lo que facilitó que estos colonos aceptaran la protección de núcleos guerrilleros que empezaron a gestarse a pequeña escala para 1950. La cuestión agraria, entonces, puede vislumbrarse como el corazón de las tensiones sociales y políticas desde comienzos del siglo XX, y a la vez representan el carácter estructural de los movimientos reivindicativos y ligas campesinas que aparecieron entre 1920 y 1960 en Colombia. Sin embargo, la heterogeneidad de sus participantes se convirtió en una limitante para el mantenimiento de la unidad y el consenso en los factores de lucha. Las diferenciaciones en el seno del mundo campesino se acentuarían posteriormente dada la coexistencia de “asalariados agrícolas permanentes o estacionales, pequeños propietarios, campesinos sin tierra, colonos estables o inestables: la conjunción no podía ser más frágil” (Pécaut, 2015, p. 551). Igualmente, esta diversificación del actor campesino influiría en su participación dentro de los conflictos políticos emergentes, que desembocarían en la guerra bipartidista a mediados del siglo XX.

El 9 de abril de 1948 se asesina a Jorge Eliécer Gaitán, el caudillo liberal acusado

de “comunista enmascarado”, y se da inicio al periodo denominado la Violencia, aunque, tal y como se ha expuesto, las guerras civiles repuntaron desde hacía décadas. Incluso, el Centro Nacional de Memoria Histórica refiere la Violencia desde 1946 hasta 1958, de acuerdo a su informe (2013). Los levantamientos de quienes simpatizaban con Gaitán y su línea política, representaron el motivo legítimo para la represión ejercida por los conservadores en pro de frenar cualquier atentado al orden. Pero el caos desatado tras la insurrección popular de “El Bogotazo”, se vivió también en otras ciudades del país, desplegándose un agudo clima de agitación y violencia que dejaría amplios daños materiales y pérdidas humanas de parte y parte, al punto en que, para Alfredo Molano, este periodo es un genocidio que nunca ha sido reconocido. Así lo describe en su ensayo *Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010)*, aludiendo especialmente a Ibagué:

En Barranquilla, Cartagena, Sincelejo, El Carmen, Magangué, Corozal, Buenaventura y Medellín hubo saqueos, tomas de emisoras y periódicos, quemas de casas de conservadores, iglesias y colegios católicos. En Ibagué hubo actos muy violentos. Las “turbas” fueron dirigidas por “jóvenes liberales” contra las propiedades de los conservadores. El periódico *El Derecho*, gobiernista, fue incendiado. Se formó una junta revolucionaria. Hubo también saqueos. La cárcel y la plaza de mercado fueron incendiadas. Las emisoras Ondas de Ibagué y Ecos del Combeima se pusieron “al servicio de la revolución”. La policía liberal fue reducida por el Ejército (2015, p.509).

La inestabilidad en la que caía el país, se reforzaba por la pobreza y la desigualdad como problemas sociales heredados desde el siglo XIX. A nivel oficial, el factor dominante de los dos primeros gobiernos de la Violencia (1946-1953), fue el terrorismo oficial, traducido en el silenciamiento de la clase obrera y el usufructo de

la bonanza económica. La cruzada contra las guerrillas liberales y las autodefensas comunistas emprendida por el Estado, se llevó a cabo a través de sus aparatos represivos (policía “chulavita”), complementado por “la acción de organizaciones paramilitares como los “pájaros” en el Valle y Caldas, los “aplanchadores” en Antioquia y los “penca anca” en las sabanas de Sucre, cuyas víctimas habrían de contarse por centenares de miles de muertos (Sánchez y Meertens, p. 69).

María Victoria Uribe, es una antropóloga que ha estudiado a fondo las formas de “matar, rematar y contramatar” (en alusión al título de uno de sus libros), durante el periodo de la violencia bipartidista en el Tolima, siendo la masacre la modalidad mayormente empleada. El descuartizamiento de hombres vivos, las exhibiciones de cabezas cortadas y la dispersión de partes de cuerpos por los caminos rurales (CNMH, 2013), marcaron la forma de dar muerte al adversario, y de hacer del cuerpo una marca de intimidación para la sociedad civil.

Por otra parte, tiempo después ascendería al poder el General Gustavo Rojas Pinilla, por decisión de las élites dominantes moderadas. La degradación de la violencia y el sectarismo llevaron a pensar en la necesidad de una “transición”, lo que desencadenó el golpe de Estado al conservador Laureano Gómez. El gobierno de Rojas Pinilla se extendería hasta 1957, como una forma de neutralizar la pugna entre liberales y conservadores. Esta fórmula de transición enmarcada en la “imparcialidad”, funcionó como catalizador del potencial revolucionario que persistía en regiones como los Llanos y el Tolima, lo que constituía una amenaza para las clases dominantes de ambos bandos. Rojas ofreció la amnistía a las guerrillas liberales y las autodefensas campesinas. “Las primeras se acogieron mientras que las segundas la rechazaron, con excepción de las autodefensas campesinas del Sumapaz y el oriente del Tolima, orientadas entonces por el Partido Comunista” (CNMH, 2013), aunque dentro de éstas también militaban sectores radicales (por ejemplo en el sur del Tolima) que

decidieron proseguir con la lucha armada, pasando de autodefensas campesinas a más adelante guerrillas revolucionarias.

No obstante, para María Emma Wills (2015): “esa imagen de pacificación en cabeza del Ejército se fue desdibujando con respuestas represivas [reflejada en hechos como] la declaración de ilegalidad del Partido Comunista y el cierre de los periódicos liberales *El Tiempo* y *El Espectador*” (p.710). La violencia (como práctica sistemática) se afianzaba además como instrumento de control y censura de la diferencia; aquella que cuestionaba y hacía frente a la situación de zozobra y vulnerabilidad en que se sumía el territorio colombiano. El denominado Frente Nacional, sería pues el siguiente intento para sellar las confrontaciones armadas entre partidos, y buscar soluciones por otras vías.

Al respecto, para el Centro Nacional de Memoria Histórica, en su informe *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* (2013), las raíces del conflicto armado contemporáneo se sitúan en la violencia heredada del Frente Nacional, cuando la violencia bipartidista se transforma en violencia subversiva. Este punto de vista difiere con el de Molano (2015), quien sentencia expresamente que: “el conflicto armado comienza con la Violencia” (p. 497), es decir, hay una ubicación diferencial a nivel cronológico, aunque los elementos sociopolíticos tengan conexión.

Por mutuo acuerdo, liberales y conservadores establecen la ocupación rotativa del gobierno durante dieciséis años (1958-1974) para apaciguar las tensiones. Pero, debe decirse que el componente militar fue importante en pro de la exclusión de las fuerzas políticas distintas a las tradicionales, lo que justificó la represión militar a los grupos insurgentes (CNMH, 2013). Esta lógica de exterminio se apoyó por dinámicas propias del contexto internacional, como lo fue la Guerra Fría, conflicto desatado principalmente entre Estados Unidos y la entonces Unión Soviética, desde el periodo de posguerra hasta los albores de la década del 90'. La idea de impulsar una política de seguridad para la consolidación del dominio estratégico occidental, integró a Colombia dentro de la

división global entre los bloques capitalista y comunista. Estados Unidos se vuelve aliado del gobierno nacional, y fuente de consulta para la estrategia militar frente a los brotes de violencia. De acuerdo a Renán Vega Cantor:

El primer presidente del Frente Nacional, Alberto Lleras Camargo, se reúne el 18 de junio de 1959 con un grupo de asesores militares de Estados Unidos en Bogotá, con el fin de activar y formar unidades contraguerrilleras, con un pie de fuerza de 1.500 hombres y 24 helicópteros plenamente equipados (2015, p. 648).

La construcción de una acción intercontinental para frenar la “amenaza” de guerrillas aún no consolidadas, facilitó la influencia y toma de partido de la nación norteamericana como auxiliadora en la escena violenta agudizada y persistente en el territorio colombiano. Podría decirse que el temor por parte del gobierno de turno ante una eventual desestabilización del orden político y social era infundado, ya que el bandolerismo político fue la expresión dominante (aunque no la única), durante la época. Para 1964, por ejemplo, se calcula la presencia de cien bandas activas constituidas por grupos de campesinos armados, pero sin una organización considerable y con una precaria legitimidad (Sánchez y Meertens, 2006). Precisamente, una de las mayores falencias del Frente Nacional fue la incapacidad de tener en cuenta las voces disidentes, por lo que fue percibido como un régimen excluyente ante el que debía de mantenerse la lucha armada.

En ese mismo año, tendría lugar el diseño e implementación del Plan Lazo (en alusión al inglés LASO- Latin American Security Operation), con auspicio de los Estados Unidos y su política antisubversiva, cuyo objetivo principal era eliminar las llamadas repúblicas independientes, referidas por el senador Álvaro Gómez Hurtado, hijo de Laureano Gómez, como “aquellas zonas campesinas en armas que escapaban al control estatal” (CNMH, 2013, p. 121), creadas por insurgentes izquierdistas y elementos bandoleros. La estrategia militar se centraría en

adelante en las regiones afectadas por la violencia, y sin considerar cómplices a los habitantes campesinos. Lo anterior, animado por los intereses gobiernistas de sembrar las bases de una política sustentada en el asistencialismo, para afrontar los problemas del subdesarrollo mediante una acción cívico-militar. Esto desembocaría en el denominado ataque a Marquetalia, hecho que inauguró la declaración formal de grupos campesinos como organizaciones guerrilleras, en términos contemporáneos.

Antes de referir dicho acontecimiento, es necesario contextualizar la manera en que se dieron los desplazamientos de los cuadros disidentes hacia ciertas regiones del centro del país.

Por aquellos días las columnas de marcha que habían huido organizadamente de Villarrica con cerca de 10.000 personas se fundaron en las regiones de El Pato, Guayabero y el Ariari, y crearon, según el general Valencia Tovar, las repúblicas independientes. Charro Negro, Manuel Marulanda y Ciro Trujillo dominaron, con unos pocos hombres armados, los caminos entre Riochiquito y Gaitania y dirigieron la colonización campesina armada de estas últimas zonas desde los campamentos guerrilleros de La Símbula en Cauca y El Támara en Tolima. Según Jaime Guaracas —uno de los comandantes—, los guerrilleros tumbaron selva, sembraron maíz y fundaron el pueblo de Riochiquito (Molano, 2014, p. 1).

Para 1959, el gobierno nacional impulsó un plan de rehabilitación en el departamento del Tolima, que hizo que los habitantes de dichas repúblicas independientes tomaran un carácter de movimiento agrarista; lo que duró poco, pues la ofensiva militar continuó reflejada en hechos como el asesinato de Charro Negro por excombatientes del liberalismo, que al haberse retirado del conflicto social, parecían tener alianzas con el Ejército. Con el fin de evitar que las

guerrillas de Marquetalia, vereda del corregimiento de Gaitania, en el municipio de Planadas, Tolima se expandieran por la región, la presencia del cuerpo militar se intensificó y se ocupó en pensar acciones de mayor impacto para obtener resultados convincentes. Fue entonces cuando empezó a gestarse la Operación Soberanía, sobre los territorios de Marquetalia y Riochiquito a partir de 1962, con estrategias específicas para cada uno, evidenciando a su vez una contradicción entre una línea dura y otra reformista. A continuación se describe el impacto tanto Marquetalia como en Riochiquito:

En el primero, el Ejército fue acusado por los propios sobrevivientes de exceso de fuerza, tortura, bombardeos indiscriminados que incluyeron virus y bacterias, mientras en el segundo, según testigos de las propias organizaciones campesinas, no se produjeron enfrentamientos cruentos con las tropas y bajo el mando del coronel Álvaro Valencia Tovar se procuró establecer una relación con las autodefensas a través de acciones cívico-militares (Wills, 2015, p. 719).

Para 1964, se tenía conocimiento de la gran emboscada que preparaban las Fuerzas Militares sobre Marquetalia. Jacobo Arenas, integrante de las autodefensas campesinas narra el momento de la operación en su Diario de la Resistencia (s.f.): “el sábado 14 de junio, a las 8:05 de la mañana, los "filos" colindantes del altiplano de Marquetalia, sobre puntos analizados por la observación aérea, fueron bombardeados con proyectiles cohetes....seis helicópteros dieron comienzo al desembarco de tropas” (p. 17).

En aquella zona estaba ubicada la sede del comando de Manuel Marulanda. Ambas partes pusieron los muertos, cayendo también civiles. Pese a la ocupación que hizo el Ejército en los días subsiguientes, no se derrotó a los bandoleros, quienes ahora pensaban en la puesta en marcha de su proyecto



como guerrilla auténtica. Molano narra de manera elocuente el final de la operación que daría paso a la formación de las guerrillas que sostendrían de ahí, en adelante, un conflicto armado de más de 50 años en el país: “según los cálculos de Jacobo [Arenas], se habían incendiado 100 ranchos, ocupado los terrenos abiertos, devorado 100.000 gallinas, robado 10.000 reses, encarcelado 2.000 campesinos y asesinado 200. La guerrilla se esfumó, se volvió un fantasma para el Ejército” (2014, p. 1).

De esta manera, y manteniendo la perspectiva cronológica y lineal que se ha expuesto a lo largo de esta sección, se llega a la etapa que para algunos de los académicos que participan de la *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (2015), representa una ruptura en la manera en como se entendían los enfrentamientos entre bandoleros y fuerzas del Estado, dado el cambio de actores, contextos, motivos, lógicas y dinámicas que permiten diferenciarlo del periodo de la Violencia. El principal rasgo de distinción que se arguye, es el carácter marxista y la construcción de una agenda revolucionaria en el surgimiento de las llamadas guerrillas post Revolución Cubana.

Este momento histórico ocurrido en 1959 en la isla centroamericana, con el derrocamiento del dictador Fulgencio Batista por cuenta del Ejército de “los barbudos” liderados por Fidel Castro, se convirtió en un referente para las naciones latinoamericanas, que en su mayoría estaban dominadas por regímenes dictatoriales. Su proceso resultó inspirador, e influenció el marco ideológico y accionario de las guerrillas emergentes en Colombia, por creer que sí era posible un cambio radical por cuenta de la vía armada. Al respecto, Pizarro (2015) afirma que pueden distinguirse dos fases: una definida como “germinal” a partir de 1964, en la que surgen las guerrillas de primera generación (FARC-EP, ELN Y EPL); y la otra, que se sitúa en los años 80’ con las guerrillas de segunda generación (M-19, Quintín Lame y PRT), además de la incursión de nuevos actores en el conflicto provenientes del narcotráfico, y la formación de grupos paramilitares (p. 36).

Tras el asalto a Marquetalia en 1964, sus sobrevivientes habrían de autodenominarse Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-FARC-EP, en el marco de la II Conferencia Guerrillera en 1966, que “expresaba ya cierta orientación hacia una estrategia más ofensiva: eran 300 hombres repartidos en seis frentes” (CNMH, 2013, p. 123). El Ejército de Liberación Nacional-ELN por su parte iniciaría acciones preparatorias en 1964, mientras que el Ejército Popular de Liberación-EPL incursionaría como organización alzada en armas para 1967 en el sur del departamento de Córdoba.

Cada guerrilla sustentó su fundación en el necesario cambio social, pero cada una defendía una línea de pensamiento distinta: las FARC-EP eran fieles al Partido Comunista ortodoxo; el ELN reclamaba el guevarismo, y el EPL buscaba reivindicar las tesis maoístas (Pécaut, 2015). Las filas de lo que serían estos grupos al margen de la ley no tendrían un afianzamiento de sus estructuras hasta las décadas de los 70' y 80', el campo fértil para que las guerrillas de segunda generación se sumaran al escenario de las pugnas político-armadas.

El caso del denominado Movimiento 19 de abril o M-19 es paradigmático, dado que su presencia se dio en el ámbito urbano, a raíz del presunto fraude electoral de las elecciones presidenciales en 1970, y que dieron como ganador a Misael Pastrana Borrero. El M-19 concentró integrantes provenientes de la Anapo (partido del General Rojas Pinilla), de las FARC-EP y del Partido Comunista, y su línea era predominantemente nacionalista. Tras una campaña de expectativa en la prensa como parte de su lógica propagandística, “el 17 de enero de 1974 sorprendieron al país ingresando a la Quinta de Bolívar en Bogotá y robando la espada del Libertador” (El Tiempo, 2010a, p. 1). Otras de sus actuaciones recordadas son el secuestro y asesinato del líder sindical José Raquel Mercado, el robo de más de 4.000 armas al Ejército, la toma a la Embajada de la República Dominicana en Bogotá, el secuestro del senador Álvaro Gómez Hurtado y la Toma al Palacio de Justicia en 1985. El secuestro fue introducido por este grupo insurgente como práctica financiadora de los propósitos de guerra.

Las otras dos guerrillas nacientes en los años 80': Partido Revolucionario de Trabajadores-PRT y Movimiento Armado Quintín Lame (la primera guerrilla indígena en América Latina), tuvieron una trayectoria relativamente corta. Tanto el M-19 como las mencionadas se desmovilizaron entre 1990 y 1991 tras conversaciones de paz con el presidente Virgilio Barco. El M-19 pasó a convertirse en Alianza Democrática, movimiento político que lanzaría como candidato a la presidencia a Carlos Pizarro, quien infortunadamente sería asesinado en 1990.

La década de los 80' fue terriblemente violenta además por la incursión de nuevos actores ilegales: el narcotráfico y el paramilitarismo, que se enfrentaron a las fuerzas del Estado, a las guerrillas, sectores de disidencia y defensores de derechos humanos, e incluso, desarrollaron confrontaciones entre sí. Fueron responsables, por ejemplo del asesinato de dirigentes políticos como los liberales Rodrigo Lara Bonilla y Luis Carlos Galán, en 1984 y 1989 respectivamente. Nombres como el Cartel de Cali, el Cartel del Medellín, los hermanos Castaño y Pablo Escobar, resonarían en la escena pública nacional como la ilegalidad puesta al servicio de los intereses particulares.

Para Pécaut, la expansión del tráfico de drogas es el principal factor de mutación y persistencia del conflicto armado (2015), lo que traza otro contexto para la comprensión del fenómeno. El dinero proveniente del narcotráfico, facilitó que se tomara como práctica de sostenimiento por las guerrillas, los grupos de criminalidad organizada y el paramilitarismo, éstos últimos, como cuidadores o ejército privado que se harían llamar Autodefensas Unidas de Colombia-AUC en 1990.

Durante el gobierno de Ernesto Samper Pizano, las guerrillas y paramilitares incrementaron su capacidad económica y militar, no solo por su participación en la producción de cultivos ilícitos, sino por la práctica de delitos como el secuestro, el robo de combustible, la extorsión, los mercados negros y demás formas de

economía informal, que les dio la posibilidad de acceder a más hombres, armas y territorios (Serna, 2009). Las AUC se concentraron en hacer presencia tanto en los sectores rurales como en la ciudad, siendo el sur de Bolívar y Barrancabermeja los focos de sus operaciones. El Magdalena Medio se convirtió en un corredor antisubversivo. La manera en que el paramilitarismo y el narcotráfico lograron complementarse puede verse evidenciada en el siguiente pasaje referido por Serna (2009):

El negocio del narcotráfico exigía ahora una nueva estructura empresarial y militar en capacidad de asegurar territorios productivos, corredores de tránsito, zonas de acopio y embarque e instancias consistentes para el lavado de dineros a nivel local y regional. Esta nueva estructura solo la podía ofrecer el paramilitarismo, con una capacidad evidente para penetrar y dominar territorios [y tenía] una ventaja adicional: se revestía como una estrategia contrainsurgente, es decir, como una apuesta con fines políticos (p. 124).

Las motivaciones ideológicas que movían a las autodefensas traían varios beneficios dada su capacidad para infiltrar la institucionalidad económica, social y política. La parapolítica podría tomarse como un ejemplo por suponer vínculos entre políticos y paramilitares. Esto, particularmente representaba ventajas para los narcotraficantes que se vieron amenazados por la vía libre a la extradición, inaugurada por Samper Pizano.

Luego de los procesos de paz fallidos con las guerrillas de las FARC-EP y el ELN desde el gobierno de Andrés Pastrana, y la implementación del Plan Colombia como principal estrategia de la lucha antidroga con el apoyo de Estados Unidos, sería la política de seguridad democrática del mandatario Álvaro Uribe Vélez, la que permitiría la desmovilización de las AUC en el año 2006. No obstante, como sucede en la mayor parte de los procesos de desarme, no todos sus miembros renunciaron a esta fuente de enriquecimiento ilícito.

Además, resulta problemático que el Estado no ejerza cambios estructurales a la par de los procesos de desmovilización, ni fortalezca su presencia para evitar el dominio de otros actores. Así lo expresa Duncan (2009): “lo que sugiere la evidencia reciente es que, luego de la desmovilización de las AUC, nuevas organizaciones armadas surgen en busca de ejercer control territorial alrededor del apoderamiento de zonas de cultivos, laboratorios de cocaína y corredores de tráfico” (p. 208). Y cierra diciendo que no se trata entonces del final de un proceso, sino del comienzo de un nuevo ciclo, de una nueva forma de control operante principalmente en las zonas periféricas colombianas.

\*\*\*

Hasta aquí ha intentado convocarse al diálogo teórico a diversas fuentes que ayudan a representar lo que ha sido el conflicto armado desde una mirada lineal, evidenciándose tanto elementos de conexión como de ruptura dentro de sus dinámicas y actores. Por momentos, la sensación de escozor e impotencia no pudo evitarse. Lo primero, a raíz de las atrocidades cometidas por los grupos insurgentes y contrainsurgentes, sea contra la población civil, figuras públicas del país o dentro de sus propias filas. Lo segundo, al no poder conocer y abarcar las dimensiones del conflicto armado en su totalidad, pues cada perspectiva daría para un ejercicio de investigación independiente.

Con la sensación incómoda de estar disertando alrededor de tal encrucijada histórica desde la mera revisión bibliográfica, aplicando criterios de selección desde la visión de la investigadora, se continúa con un apartado que se dedicará a hacer memoria de algunos acontecimientos que dan cuenta de la manera en que el periodismo se ha visto implicado y afectado por el conflicto.

### **5.3. EL PERIODISTA EN EL CONFLICTO: NARRADOR Y VÍCTIMA.**

Debe empezarse diciendo que a raíz del auge de las nuevas tecnologías, el rol del comunicador social o del periodista, ha sido cuestionado. La individualización y personalización no solo en la recepción sino en la construcción de los procesos

comunicativos en la sociedad a manos de las audiencias, parece hacer innecesario su papel, pues ahora, “puede ser periodista quien escriba bien”. Antes de referir la relación entre los medios, el periodismo y el conflicto, como es interés del presente trabajo, se discutirá brevemente sobre la importancia social que detenta la profesión, teniendo en cuenta la transición que propone Jesús Martín-Barbero: el pasar del comunicador- intermediario al comunicador- mediador.

Los sistemas de comunicación hacen parte de la naturaleza misma en todas sus especies. El hombre, como generador de cultura ha logrado desarrollar canales de comunicación diversos para vivir en sociedad. Hoy, el mundo mantiene una permanente interconexión que permite la interacción constante y el flujo de información de manera inmediata. Históricamente, el comunicador y el periodista son lo que han dado cuenta de los sucesos que afectan a los sujetos sociales, bajo la función de ubicarlos en el contexto y brindarles herramientas que les posibiliten una lectura múltiple de la realidad.

Si actualmente quien posea un dispositivo electrónico puede generar un discurso, es decir, *hacer comunicación*, ¿en qué radica la importancia del comunicador?, ¿cuál es la diferencia con un usuario que actúe como prosumidor? Aquí, la reflexión de Martín- Barbero resulta pertinente por sugerir que el profesional en comunicación y periodismo ya no debe enunciarse desde su función de intermediación, es decir, de acercar a los ciudadanos con la institucionalidad; sino desde la mediación. A lo largo de su trabajo Martín- Barbero ha propuesto la categoría de mediación, que puede ser entendida como una nueva forma de relación, como el conjunto de “articulaciones entre prácticas de comunicación y movimientos sociales...las diferentes temporalidades y la pluralidad de matrices culturales” (2003, p. 257), siendo la ciudadanía el punto de partida y no de llegada en la comunicación. La mediación sugiere que la atención recaiga ya no en el mensaje (según el paradigma informacional), sino en lo que la gente hace con el mensaje, en los usos de apropiación.

Particularmente, el autor critica al comunicador-intermediario por construir la ilusión de posibilitar la comunicación entre “los que mandan con los que sufren sus abusos, sin que en esas relaciones de poder nada cambie” (2011, p. 20). El llamado es a un comunicador-mediador que promueva la comunicación como espacio de encuentro y de conflicto, disolviendo las barreras sociales y simbólicas entre los actores, reconociendo nuevos modos de habitar, de asumir identidades, y de sentir y escenificar la política.

El comunicador-mediador, “entiende su oficio como el trabajo y la lucha por una sociedad en la que comunicar equivalga a poner en común, o sea, a entrar a participar y ser actores en la construcción de una sociedad democrática (2011, p. 20). Esto puede significar también un aspecto problemático para el profesional, pues potenciar la participación de las mayoría, le quita piso a su oficio, al acrecentar el número de los productores más que de los consumidores. No obstante, es el comunicador y el periodista quienes pueden revitalizar esa concepción de la comunicación al servicio de la democracia, concibiendo al ciudadano como constructor y difusor de discursos, aportando a su capacidad de participación social y promocionando la necesidad del reconocimiento mutuo de la ciudadanía en la diferencia.

Los medios y los periodistas detentan, entonces, una doble naturaleza: la de replicar o la de cuestionar y potenciar; la de partir del tema o la de centrarse en el proceso. Las posibilidades son múltiples, y depende del direccionamiento mismo que desee adoptar quien ejerza en estos campos. Para Restrepo (2008), un medio de comunicación o sus profesionales pueden cumplir el papel, o de lazarillo en un país de ciegos, o de muro blanco en el que se disuelven todas las realidades, o de estímulo para una visión completa de la realidad.

En Colombia, quienes se han propuesto quitar el velo a los dueños del poder hegemónico para ofrecer aquella visión amplia y sin sesgos sobre los acontecimientos, se han visto lamentablemente afectados al punto de perder su

vida. A continuación, y luego de remarcar el carácter e importancia social del comunicador, se reflexiona sobre la manera en que las lides del periodismo se han cruzado con el fenómeno del conflicto armado colombiano.

\*\*\*

El 13 de agosto de 1999 el periodista y humorista Jaime Garzón Forero fue asesinado en Bogotá. Era reconocido por encarnar a diferentes personajes que él mismo construyó, como el lustrabotas Heriberto de la Calle que entrevistaba a personajes notables de la vida nacional, y Néstor Elí, el celador de un edificio llamado Colombia que contaba las infidencias de quienes pasaban por allí. Garzón denunció la corrupción, el clientelismo, la ineficacia de los gobernantes y la violencia progresiva en que se sumía el país, declarándose siempre como un abanderado de la paz, sobre todo en apoyo a los diálogos del Caguán que llevaban a cabo el presidente Andrés Pastrana Arango y la guerrilla de las FARC-EP.

Frases como: “en este país el que no tiene untado el bolsillo con el narcotráfico, tiene untada la nariz”; “los paramilitares son la clara demostración de que entre el Estado tradicional y la delincuencia hay un silencioso pacto” y “en Colombia la pregunta es:

¿quién nos va a matar?, ¿los guerrilleros, los paramilitares, los narcos o los políticos?” (De Pablos, 2016), representaron una amenaza para las clases dominantes del país, y una molestia para quienes vieron en Jaime Garzón una voz lúcida y militante en pro de concientizar e informar a los colombianos de los embates cotidianos, mediante el poder de la risa y la palabra.

Según el Consejo de Estado, en su fallo proferido el año pasado, se sentenció que “el asesinato de Garzón fue una ejecución extrajudicial perpetrada por paramilitares aliados con agentes del Estado, por lo que fue condenada la Nación” (El Tiempo, 2016a). Varios fueron los interesados en silenciar a manos de la muerte a un crítico y pensador de los avatares de la realidad colombiana.



Es también recordado el asesinato de Guillermo Cano, director del periódico El Espectador por cuenta de las órdenes del narcotraficante Pablo Escobar Gaviria. Cano fue baleado por dos sicarios del Cartel de Medellín que se movilizaban en una motocicleta el 17 de diciembre de 1986, cuando se disponía a regresar a su casa en las horas de la noche. En este, al igual que en la mayoría de asesinatos perpetrados contra reporteros en Colombia, hubo mínima justicia: “de casi medio centenar de nombres vinculados con el homicidio en los primeros 10 años de investigación, solo fue condenada una persona que terminó pagando seis años de cárcel” (El Tiempo, 2016b).

Pero el conflicto no solo ha tocado de manera directa y mortal a quienes ejercen el periodismo. La dinámica de dar muerte a quien piensa diferente y tiene un micrófono en las manos, ha influido también en las prácticas propias del ejercicio, que van desde la censura, la autocensura, el tratamiento de la información y los dilemas éticos. Incluso, el periodista puede llegar a ser “victimario” si no es consciente de la responsabilidad social que acarrea su oficio.

¿Cuál es la *mejor manera* de cubrir periodísticamente el conflicto? Podría decirse que una que no ponga en peligro la vida del periodista, o la que corresponda a la línea editorial del medio en el que trabaja. Se puede pensar más bien en las necesidades informativas de la audiencia, en no querer incomodar a sectores poderosos de la sociedad ni a los simpatizantes de los dueños de medios, o en lo que se considera debe saber la opinión pública. El periodismo es una cuestión problemática en el sentido en que constantemente se pone en juego algo: el nombre del que reporta, la reputación del medio, el carácter de veracidad o falsedad en lo que se expresa, los reclamos eventuales de una fuente, y en los casos extremos, la vida del periodista y la de su familia; su bienestar emocional y tranquilidad consigo mismo.

Así funciona, e informar en medio del conflicto resulta una tarea que duplica los elementos de vulnerabilidad. En ese contexto, no aplicar los principios básicos

del periodismo informativo como la neutralidad, la objetividad, el equilibrio y el contraste de fuentes, el no sensacionalismo y la no toma de partido, resulta peligroso. El hecho simple de llevar una cámara y hacer un reporte, puede ser causal de amenaza, por lo que se recurre a la autocensura.

Frente a las condiciones que pone el informar sobre orden público, los periodistas han tenido que crear sus propias “tácticas” tanto en el tratamiento de los hechos como en sus prácticas. Aquí algunas enunciadas por Rincón y Ruiz (2002): cubrir aunque duela el alma, ser consciente de que no se sabe con certeza de dónde provienen las balas y el periodista sirve simultáneamente como blanco, escudo y mensajero; una equivocación significa más víctimas; se aporta a la guerra cuando se cae en la primicia, y a la paz cuando se investiga, se confirma, se contextualiza. También, se debe evitar tener demasiado contacto con fuentes como paramilitares o guerrilleros; creerle a la gente y dejar que las fuentes oficiales señalen a los autores; mantener la independencia e intentar balancear el temor por la vida y el compromiso periodístico, preguntándose por la conveniencia de informar lo que se sabe.

Pero también sucede que el periodista opera como “victimario” en la medida en que en sus manos está construir una versión de país, y dependiendo de la manera en que lo represente o lo comunique, así mismo será su impacto en la opinión pública. Rincón y Ruiz (2002) particularmente sugieren que en los medios de comunicación colombianos “se privilegian los actores sociales violentos por encima de los pacíficos; la vida social del país que aparece, es muy estrecha: solo deporte, guerra, políticos y moda, un país de balas, goles y colas” (p. 74).

Además, es recurrente el uso de etiquetas que esencializan a las fuentes o sectores objeto de la construcción informativa, cargándolos ideológicamente o restándoles su carácter factual. Por ejemplo, referirse a las ejecuciones extrajudiciales practicadas por el Ejército (reveladas en el 2008) como “falsos positivos”, es un eufemismo; llamar “narcoterroristas” a los grupos al margen de

la ley o denominar al conflicto armado “ataque terrorista contra el Estado”, pueden actuar como exabruptos en el sentido de que libran al establecimiento de la responsabilidad que también detenta históricamente en la prolongación del fenómeno. Lo más grave es que estas etiquetas empiezan a hacer parte de la cotidianidad de periodistas, ciudadanos y políticos, reproduciéndose no solo desde el lenguaje sino desde la intención con que son enunciadas.

Pero no puede omitirse que los factores que inciden en la manera en que el periodista levanta la estructura de su nota, son múltiples. La pauperización laboral, reflejada en el pago por noticia sin prestaciones sociales, y la exigencia de un volumen considerable de información, dada la duración de los informativos (en el caso de la TV privada), que no les deja tiempo para pensar en formarse académicamente o simplemente descansar (Rey, 2005). La presión del medio y de sus propias necesidades, entonces, pueden generar un imperativo de superficialidad en la construcción de la información.

Se entiende que el periodismo y el campo de acción de los medios de comunicación para los que trabajan generan un esquema de densas tensiones, que involucra aspectos que van de lo profesional, pasando por las demandas de la sociedad y por las propias convicciones. “El dilema está entre ejercer el oficio libre de informar o convertirse en un apóstol de la democracia, recuperando al ciudadano que hay en cada informador” (Rincón y Ruíz, 2002, p. 76). El actuar como periodista o como ciudadano, es una noción irresuelta.

Entre tanto, las tendencias que han explotado los medios masivos de comunicación empotran a la noticia como el género reinante y en su estructura persiste la predominancia del mero registro, sin contexto o seguimiento del hecho; la recurrencia mayoritaria a fuentes oficiales y masculinas, y la información proveniente de las capitales dejando a un lado las regiones. Lo anterior permite afirmar que:

En Colombia, se ha narrado un conflicto armado que se mira desde lo bélico y que se entronca con referencias histórico –sociales. Posiblemente más con cronología que con historia [...] con lo que el panorama es más de presentación de acontecimientos del conflicto que de una evaluación mucho más profunda de ellos (Rey, 2005, pp. 77-79).

Como lo señala Javier Darío Restrepo, el periodista es quien decide el enfoque de su información, es decir, elige entre la “magnificación o minimización de los hechos y, sobre todo, [es responsable] del potencial de acción o de resignación, de excitación o de razonamiento que activa” (Poirier, 2011, p. 55). Así las cosas, el periodista como portavoz en medio de una situación de conflicto social, puede convertirse en parte del problema o la solución, desde las matrices de su discurso.

La importancia del periodista radica en su capacidad de asumirse y actuar como intérprete de la realidad. Es eso lo que lo diferencia de la construcción de información de parte de cualquier fuente, como lo ha posibilitado la red. Por ello, Restrepo indica que el periodista debe contar con una consistencia ética y técnica, que permiten cumplir con la tarea de informar bajo parámetros como: el saber qué pasa, la verificación con fuentes seguras, la presentación clara y el seguimiento de la evolución del hecho, como parte de una tarea investigativa constante (Poirier, 2011). La información no se debe limitar al registro sino que debe contemplar las soluciones y un análisis multifocal para entregar un relato justo y comprensivo a las audiencias.

Quizá, formular el *deber ser* del periodismo no solo en el marco del conflicto o de la paz, sino en general, es una metáfora romántica. El periodista suele ser egocéntrico, apasionado, desafiante y dejar una parte de sí en cada relato que forja desde su palabra. También los hay obedientes y poco creativos, lo cual no está mal, o los que no comprenden o no les interesa la máxima conocida del

ilustre Ryszard Kapuscinski: los cínicos no sirven para este oficio.

El campo de batalla del periodista es su nota, aquellas líneas con las que cree estar salvando el mundo, y aunque sea solo una ilusión, al menos lo disfruta. En su criterio reposa el enfoque, la selección de fuentes, las referencias que de éstas extraiga, la intencionalidad con la que decide o no incluir un adjetivo, la alusión que puede permitirse hacer usando el sarcasmo. El titular, la foto, el uso de un punto o una coma, el cierre. Todo, es producto de su ingenio, pero no se garantiza que agrade a quien lo lee, lo escucha, lo ve, pues suele generar molestia. He ahí su razón de ser.

#### **5.4. EL HORIZONTE INCIERTO DE LA PAZ**

El jueves 24 de noviembre de 2016, Rodrigo Londoño Echeverri, en representación de las FARC-EP, y el presidente Juan Manuel Santos, se dieron cita en el Teatro Colón de Bogotá para firmar el acuerdo de paz definitivo, producto de un proceso de diálogo emprendido hacía cuatro años. El hecho ha sido catalogado como un “conejo” (como coloquialmente se le llama a una situación de estafa o engaño), por parte de miembros de sectores de oposición y agentes de opinión (Moncada, 2016). Lo anterior, dado los resultados desaprobatarios del plebiscito por la paz efectuado en octubre de 2016 en el que los colombianos debían refrendar el cuestionado acuerdo en las urnas. Con un 50, 21% de los votos (6.431.376), el No se impuso frente a un 49,78% (6.377.482) correspondiente al Sí, según el reporte oficial de la Registraduría Nacional (2016).

La decisión de los colombianos evidenció la tremenda división entre los que eran partidarios del acuerdo y los que no, y generó un clima agresivo de enemistades y de tensión por la radicalización de las posiciones adversas. Si en las calles, los hogares, las universidades y demás espacios de interacción se hablaba del tema, podía caerse en una batalla campal. También se le puso el rostro de

representantes de la política colombiana a ese Sí y No, lo que atizó aún más los ánimos y el sectarismo.

En lo que al gobierno concierne, se le acusó de cometer varias falencias por la forma en que dio a conocer tal acuerdo, entre otros factores que pudieron incidir en los resultados. Primero, el plebiscito se convocó a tan solo 33 días antes de su realización; segundo, no se logró desarrollar una labor pedagógica fuerte que contextualizara el lenguaje técnico en que el acuerdo está escrito; tercero, la escasa participación de la ciudadanía tanto en la mesa de negociación en la Habana como en la votación (Lindarte, 2016), pues solo asistió a la jornada electoral un 37,43% de las personas habilitadas (Registraduría Nacional, 2016).

Se suma la poca efectividad de la campaña por el Sí, por la falta de conexión que tuvo el proceso con la mayoría de los colombianos, y la manera en que los sectores de oposición construyeron un discurso basado en asuntos que no necesariamente estaban ligados al cuerpo del documento firmado inicialmente en Cartagena, y luego en Bogotá. Temas como el aborto, la diversidad sexual, el ateísmo, la afectación al régimen pensional, la eliminación de subsidios, y el advenimiento de una eventual crisis como la que vive Venezuela, fue lo que se dijo sucedería en caso de ganar la opción del Sí (Semana, 2016).

Frente a estos hechos quedan un sinnúmero de reflexiones, cuyo punto neurálgico es la legitimidad que puede o no tener el acuerdo de paz, al haberse firmado desconociendo la voluntad popular. Puede decirse que la ciudadanía colombiana no siente dicho acuerdo como suyo, ni le emociona concebirlo como la oportunidad de cerrar el capítulo del conflicto armado en lo que refiere a las FARC-EP, pues la guerrilla del ELN y las bandas criminales son los otros actores que no permiten pensar por el momento en un fin definitivo de la confrontación Estado-ilegalidad.

Así las cosas, la incertidumbre es quizá el signo común de lo que adviene tras

cada una de las etapas de la implementación de lo pactado en la Habana. Los incumplimientos en el calendario respecto a que algunas Zonas Veredales de Transición y Normalización no tienen todas las condiciones, los retrasos en el desarme y destrucción del material bélico, y el reciente fallo de la Corte Constitucional que limita el mecanismo de “fast track” para la tramitación del acuerdo en el Congreso, son hechos que representan un riesgo político en la medida en que lesiona la confianza de las FARC-EP en el proceso y aumenta la poca credibilidad de la ciudadanía en los escenarios futuros.

Es necesario de hacer un ejercicio retrospectivo, ya que la negociación que por más de cuatro años sostuvieron las FARC-EP y el gobierno de Juan Manuel Santos, no ha sido el primer proceso de paz desarrollado en el país. A partir de 1982, todos los mandatarios colombianos efectuaron acciones en pro de conseguir la desmovilización de los actores armados en el conflicto. Con algunos se logró, no obstante, antes del 2012 los seis intentos de paz efectuados con las FARC-EP, resultaron fallidos.

**5.4.1.** El primer sueño de paz. En 1982, Belisario Betancur asume las riendas del poder cuya apuesta principal de campaña fue la de buscar una salida negociada al conflicto con las guerrillas. Por medio de la creación de una Comisión de Paz integrada por 34 representantes del gobierno, y la tramitación en el Congreso de la Ley 35 de Amnistía (Cardona y González, 2016a), se llevó a términos reales la voluntad política de Betancur. Pero en general no era una época fácil para el país, pues a la par de las acciones guerrilleras, surgían nuevos actores provenientes del narcotráfico y el paramilitarismo, que representaban una amenaza para cualquier tipo de avance respecto a la consecución de la paz.

El surgimiento del MAS-Muerte a Secuestradores, por ejemplo, significó un recrudecimiento de la violencia, pues fue el primer grupo paramilitar financiado por miembros del Cartel de Medellín tras el secuestro de Martha Ochoa, hermana de los capos de la

droga Jorge Luis y Fabio Ochoa, por el M-19. Advino una oleada de asesinatos selectivos no solo dirigidos a los grupos insurgentes sino a sectores de izquierda. Incluso, informes de la Procuraduría General de la Nación pudieron establecer la vinculación de miembros de la Fuerza Pública a este grupo (Verdad Abierta, 2012).

El denominado Plan Nacional de Rehabilitación fue otra de las estrategias de Betancur dentro de sus propósitos de paz. Este programa estuvo destinado a hacer presencia estatal en las zonas golpeadas por el conflicto, y representar un apoyo económico y social para los guerrilleros amnistiados en 1982 (Mercado, 1993). Con estos esfuerzos, el 24 de marzo de 1984 se dio firma a los denominados Acuerdos de La Uribe, municipio de Meseta en el departamento del Meta, entre el gobierno de Belisario Betancur y las FARC-EP, comprometiéndose a un cese al fuego de parte y parte. También, se estableció como plazo un año para la organización de las FARC-EP a nivel político, económico y social, con el amparo de una Comisión Nacional de Verificación, lo que germinaría en la creación del partido Unión Patriótica tiempo después. Mientras tanto, la Comisión de Paz buscaba acercamientos con el M-19, el Movimiento de Autodefensa Obrera (ADO) y el EPL, con quienes se logró una tregua bilateral entre el 23 y 24 de agosto de 1984 (Verdad Abierta, 2012).

Varios hechos contribuyeron a que esta serie de acuerdos empezaran a entrar en crisis. El asesinato del Ministro de Justicia de la época Rodrigo Lara Bonilla a manos del Cartel de Medellín, algunos enfrentamientos entre el M-19 y las Fuerzas Militares a principios de 1985, asesinatos selectivos y amenazas a miembros de la Comisión de Paz del gobierno y del Partido Comunista, para llegar a la toma y la retoma del Palacio de Justicia en noviembre del mismo año, por cuenta del M-19 y el Ejército.

El proyecto de gobierno de Belisario Betancur terminaría con una prórroga del



cese al fuego con las FARC-EP, que permitió la participación de la Unión Patriótica en las elecciones parlamentarias del 86', logrando la elección de cinco senadores, nueve representantes a la Cámara, 20 diputados y 353 concejales (Cardona y González, 2016a). Igualmente, se dieron acuerdos con los Destacamentos Simón Bolívar y Antonio Nariño del ELN. Como aspectos no favorables, se cuentan: el atentado efectuado al vocero del M-19 Antonio Navarro Wolf, lo que llevó al rompimiento de la tregua; la disolución de la Comisión de Paz ante la dimisión de sus integrantes; el incumplimiento de cese al fuego en lo que compete al Ejército, y decisión como institución de no participar en el proceso; la falta de reglas claras para la entrega de armas de la insurgencia, y el aprovechamiento de la coyuntura que estos hicieron para establecer campamentos urbanos y reclutar. Se habla incluso de que lo que hubo fue un "diálogo", y no una "negociación" (Verdad Abierta, 2012).

**5.4.2.** Un paso hacia el reconocimiento de la diferencia. Son dos los hechos notables durante el gobierno de Virgilio Barco: el proceso de paz exitoso con la guerrilla del M-19 en 1990, y el haber sembrado las bases para la Asamblea Nacional Constituyente efectuada en 1992. Lo anterior, en medio de la persistencia de las fuerzas ilegales de los carteles de droga y el paramilitarismo que continuaban generando estragos en el país. A Barco "le correspondió afrontar momentos críticos de la guerra contra el narcotráfico, entre 1988 y 1990: la persecución a Pablo Escobar y a Gonzalo Rodríguez Gacha, el atentado contra el avión de Avianca, y la muerte de los candidatos Carlos Pizarro, Bernardo Jaramillo y Luis Carlos Galán" (El Tiempo, 2016).

No es un secreto que el M-19 fue una de las guerrillas que mayor simpatía llegó a provocar en la ciudadanía colombiana, por la concentración de su estrategia publicitaria en el ámbito urbano, aunque sin llegar a obtener un apoyo respecto a la vía armada como medio revolucionario. La apuesta del M-19, una vez se convenció de la necesidad de emprender un proceso de paz (iniciado en enero de 1989) que terminaría en la dejación de armas, era netamente política: el llegar

al poder, pero por el camino de la legalidad, optimistas respecto del respaldo popular que podrían conseguir. Así lo narra Navarro Wolf, actual senador y exmilitante de las filas del M-19:

La respuesta del país fue superior a nuestras más optimistas predicciones. Fuimos recibidos como el hijo pródigo y nos dimos cuenta de que teníamos un enorme capital político entre las manos. Pizarro se convirtió de la noche a la mañana en un ídolo de multitudes (2001, p. 69).

Cuando Carlos Pizarro se perfilaba como candidato a la presidencia de Colombia por el movimiento Alianza Democrática M-19, fue asesinado cuando estaba por despegar el avión de Avianca en que viajaría. Las primeras versiones sobre el hecho de aquel 26 de abril de 1990, señalaron a Pablo Escobar como el responsable. Luego, en el libro *Mi Confesión*, de autoría de Mauricio Aranguren, el paramilitar y miembro de las AUC Carlos Castaño describió fríamente la manera en que se ejecutó el plan contra la figura que encarnaba una posibilidad de cambio para el país. En el capítulo del libro titulado 'Pizarro tenía que morir', Castaño indica: "yo volvería a actuar de la misma manera. Para mí, aquella fue una verdadera acción patriótica. Cómo se hubiera enrarecido Colombia con un presidente de Escobar, y Pablo bien amigo de la guerrilla. Esto amenazaba con desaparecer el orden institucional" (El Espectador, 2001, p. 1).

Había pasado solo un mes después del ataque mortal al también candidato presidencial por la Unión Patriótica Bernardo Jaramillo Ossa, por cuenta de un sicario, cuando se encontraba con su esposa dispuesto a viajar. Esto permite retomar uno de los propósitos de este capítulo denominado La Voz de la (s) Historia (s), pues el relato no debe quedarse solamente en la referencia de los hechos de muerte, sino en la manera en que las familias y creyentes de los idearios políticos de estos hombres, tuvieron que pasar por situaciones de cambio de nombre, exilios u ocultamientos para proteger sus vidas. Además, cabe reivindicar el hecho de que las víctimas se vuelvan sujetos de historia al re-significar las fuentes de re-construcción de lo sucedido.

María del José Pizarro, hija de Carlos Pizarro, es un enigmático ejemplo. Aparte de que su niñez estuvo marcada por la ausencia de un padre que decidió trabajar en la causa revolucionaria, María José se ha convertido en un punto a considerar dentro de la recreación histórica de la figura de Pizarro. La manera en que narra aquel sentimiento de orfandad que le produce el asesinato de su padre, es conmovedora:

Quisiera que me contara su vida él mismo, y no conocerlo a través de los otros. Siempre sueño que llego al campamento y me dicen: Carlos está vivo [y digo:] cómo así que lleva 20 años vivo y yo muriéndome por preguntarle por qué estuvo ausente, porqué no cuidó mas su vida. Cuando ya lo voy a ver, me despierto (Díaz, 2016).

El crimen de Pizarro fue declarado en 2010 como de lesa humanidad. Los que han sido declarados como culpables del magnicidio del candidato, están muertos: Fidel y Carlos Castaño. La versión de algunos testigos y escoltas del M-19, es que en el crimen hubo una conexión clara entre paramilitares y agentes del DAS. Y esta complicidad se ve reflejada en que hasta el momento la justicia no ha podido explicar el ingreso de una ametralladora al vuelo, y el por qué se designó como escolta a quien también hizo parte del cuerpo de seguridad de Jaramillo Ossa. Aún es más inexplicable que un fiscal ordenara hace dos años la fundición del arma con que fue asesinado Pizarro. Estos, cabos sueltos que dejan el crimen sumido en la impunidad (Arias, 2015).

No puede negarse la semilla que dejó el hecho de que el M-19 entrara a la arena política por las vías de la legalidad. Su participación en la Asamblea Nacional Constituyente de la que fue producto la Constitución del 91', reflejó el apoyo que obtuvieron como fuerza independiente al bipartidismo tradicional: "nuestra lista

fue de lejos la más votada: consiguió el 27%, el porcentaje más alto conseguido en la historia colombiana por una fuerza de izquierda” (2001, Navarro). Semilla que también repercutió como referente en los procesos de desmovilización de los grupos guerrilleros del EPL, el PRT y el Quintín Lame.

Los logros con el M-19 y el no renunciar a su voluntad de paz frente al asesinato de Pizarro y otros líderes, son hechos loables. Entre 1986 y 1990 se vivió el genocidio político más grande en el país: el de la Unión Patriótica. La ola de terror y guerra sucia se dio en regiones como Urabá, bajo Cauca antioqueño, Magdalena Medio, Arauca y Meta, donde este partido había logrado conseguir el apoyo de los ciudadanos, por encima de la clase política tradicional. Expresiones del exterminio fueron, por ejemplo, las masacres de Segovia y Remedios, en el nordeste antioqueño. El Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) señala que:

En total fueron asesinados dos candidatos presidenciales —Jaime Pardo Leal y Bernardo Jaramillo Ossa—, ocho congresistas, 13 diputados, 70 concejales, 11 alcaldes y miles de sus militantes. Los asesinatos fueron perpetrados por grupos paramilitares, miembros de las Fuerzas de Seguridad del Estado (Ejército, Policía secreta, Inteligencia y Policía regular), muchas veces en alianza con los narcotraficantes, según lo han documentado los fiscales de Justicia y Paz (p. 142).

La tendencia a asesinar a quienes podrían hacer tambalear la hegemonía de los partidos tradicionales y dirigentes de casta en el país, es uno de los mayores temores que rodea el acuerdo final pactado entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC-EP. Que Colombia no vuelva a vivir capítulos oscuros como el exterminio de la Unión Patriótica es parte de la esperanza de ver prosperar la mayoría de los puntos que se acordaron, en la actual fase de implementación. El respeto a la vida y al pensamiento disidente, son los aspectos fecundos que

el Estado espera garantizar a quienes han decidido dejar las armas.

**5.4.3.** Buscando la paz en patria ajena. Venezuela y México fueron los escenarios de negociación entre el presidente César Gaviria, y las guerrillas de las FARC-EP y el ELN durante los dos primeros años de su mandato (1990 y 1991). Pese a la puesta en marcha de la Operación Centauro contra Casa Verde, santuario de las FARC-EP y sede del Estado Mayor del Bloque Oriental, en Uribe (Meta), por cuenta de la Fuerza Aérea Colombiana, meses después una comisión política encabezada por el constituyente Álvaro Leyva y tres guerrilleros de las FARC-EP, el ELN y el EPL “promovió una toma pacífica de la sede de la Embajada de Venezuela en Bogotá, para pedir diálogos de paz con la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar” (Cardona y González, 2016b).

El 1 de junio de 1991 se realizó el primer encuentro entre el gobierno y la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar. Aunque empezaba a negociarse un cese al fuego bilateral, y las condiciones para una eventual desmovilización y desarme, hechos perpetrados por las FARC-EP como el atentado al entonces presidente del Congreso Aurelio Irragori, que dejó siete víctimas de su comitiva política (Rueda, 1991), y la emboscada a una comisión judicial que dejó siete funcionarios muertos, llevaron a la suspensión de los diálogos en Caracas.

Dinámicas del contexto internacional llevaron a trasladar la mesa de diálogos al Tlaxcala, México. Un grupo de militares dirigido por el teniente coronel Hugo Chávez intentó un golpe de Estado al presidente de Venezuela Carlos Andrés Pérez. Ahora en la nueva sede, se intentaba llegar con prontitud al establecimiento de un cese al fuego, pero sería la muerte del exministro Argelino Durán en 1992, tras un secuestro de dos meses efectuado por la disidencia no desmovilizada del EPL, el motivo definitivo para romper este intento de paz el primero de mayo de 1992. Aunque el crimen fue declarado como de lesa humanidad el año pasado, aún

no se esclarece si políticos del Norte de Santander tuvieron participación en la gesta del plan de su secuestro (El Tiempo, 2017).

En medio de la persecución a Pablo Escobar que el gobierno se trazó como meta frente a su fuga de la cárcel La Catedral en Medellín, se promovieron diálogos de paz con la Corriente de Renovación Socialista (CRS), línea disidente del ELN llegando a la firma de la paz el 9 de abril de 1994 en Sucre. El gobierno de Gaviria terminó con arremetidas militares contra la guerrilla de las FARC-EP, y la expedición del decreto ley 356 de 1994 que dio piso a legal a las denominadas Cooperativas de Seguridad Rural (Convivir). Esto, como fundamento de una política de seguridad que terminó por significar “el refugio del paramilitarismo para actuar bajo una fachada legal, incluso a través de algunos narcotraficantes que también se colaron para tener un disfraz de apoyo al Estado” (Cardona y González, 2016b, p. 1).

**5.4.4.** Una época de derrotas militares. Durante el mandato de Ernesto Samper, que arribó al poder en 1994, fueron escasos los avances en materia de paz con las guerrillas del país. A raíz del escándalo del denominado “Proceso 8.000”, que reveló la infiltración de dineros del narcotráfico en su campaña presidencial, la legitimidad institucional se vio fuertemente golpeada. Principalmente, se realizaron conversaciones con el ELN, primero en España y luego en Maguncia, Alemania, iniciándose el Acuerdo de Puerta del Cielo. Este contemplaba una propuesta de parte de los guerrilleros para realizar una Convención Nacional, entendida como un espacio para la participación de la sociedad civil en el proceso de paz que estaba gestándose.

El contexto no era favorable, en el sentido de que la atención estaba puesta en la captura de congresistas, dirigentes políticos y particulares que tuvieran nexos con el Cartel de Cali. No obstante, el comisionado de paz de la época, Carlos Holmes Trujillo, reveló que el gobierno estudiaba la posibilidad de desmilitarizar

el municipio de Uribe (Meta) para adelantar diálogos de paz con las FARC-EP, lo que causó inconformidad de parte de algunos sectores políticos y las Fuerzas Militares (Cardona y González, 2016c). Este, terminó siendo un intento fallido dada la violencia sostenida no solo de las FARC-EP sino de las otras guerrillas y las Cooperativas de Seguridad Rural (Convivir), y además, a causa de que los esfuerzos del presidente Samper se centraron en su defensa jurídica tras las investigaciones alrededor del “Proceso 8.000”, siendo finalmente absuelto en 1996 por la Comisión de Acusación del Congreso.

El hecho más notable entre el gobierno de Ernesto Samper y las FARC-EP, fue el acuerdo para la liberación de 60 miembros del Ejército, retenidos en el asalto a la base militar de Las Delicias en Putumayo, para el 30 de agosto de 1996, y que dejó 28 miembros de la Fuerza Pública muertos (CNMH, 2013). Los uniformados secuestrados hacían parte de una estrategia de guerra: se convertían en canjeables por guerrilleros presos en las cárceles de Colombia (Cardona y González, 2016c). Después de diez meses de secuestro, los militares fueron liberados en Cartagena del Chairá, Caquetá (junto con otros 10 retenidos en un ataque perpetrado a un grupo de infantes de Marina en Juradó, Chocó). Debe destacarse la gestión que también hicieron las madres de los soldados retenidos, quienes se tomaron pacíficamente la Defensoría del Pueblo en Bogotá; y que además, hicieron presencia en instancias internacionales como la Organización de las Naciones Unidas-ONU (El Tiempo, 1996).

El periodo de Ernesto Samper es visto como el que fue marcado por grandes golpes al Ejército Nacional por parte de las FARC-EP. Sumada a la toma de Las Delicias en el Putumayo, figuran: la toma de Patascoy, Nariño que tuvo lugar el 21 de diciembre de 1997, dejando 22 soldados asesinados y 18 más secuestrados. Son recordados el sargento viceprimero Libio Martínez, muerto en cautiverio, y el cabo Pablo Emilio Moncayo, liberado en 2010, entre los retenidos en dicha toma (El Espectador, 2007).

La masacre en la quebrada El Billar en Caquetá, dejó un saldo 61 militares muertos, 43 secuestrados y dos desaparecidos, el 1 de marzo de 1998. El Consejo de Estado, condenó a la nación en el 2014 por dicha masacre, debido a la consideración de graves errores estratégicos cometidos por el Ejército que le facilitaron las condiciones de incursión a las FARC-EP. Algunos de estos fueron: que los hombres no contaban con la suficiente experiencia para combatir a la guerrilla en una de sus zonas fuertes; que la tropa se encontraba incompleta y no tenía todos los insumos, por ejemplo, un radio de comunicaciones; la falta de apoyo aéreo, y la orden de parte de los comandantes de enviar a los soldados al combate sin una planeación. En resumen, “El Billar sigue siendo una vergüenza nacional tanto por los errores del Ejército como por la barbarie de las FARC-EP. Esta acción marca un hito en 50 años de conflicto armado como una de las mayores derrotas militares” (Jiménez, 2014).

La toma de Miraflores (Guaviare), la toma de Mitú (Vaupés) y la toma a la base militar de Gutiérrez (Cundinamarca) ocurridas en agosto y noviembre de 1998 respectivamente. La de Miraflores registró la muerte de 16 agentes del Estado, entre miembros del Ejército y la Policía, tres civiles y daños de infraestructura por el uso de cilindros de gas. Por su parte, en Mitú se presentó la muerte de 43 personas entre militares, policías y civiles, 62 uniformados secuestrados, 47 heridos y un policía desaparecido. Tras el hecho, resultaron afectadas sedes de instituciones del gobierno como la Fiscalía, la Registraduría y la Caja Agraria (Colprensa, 2016). Por último, la toma a la base militar de Gutiérrez (Cundinamarca) en 1999, que dejó 35 soldados y tres suboficiales muertos, sella un cuatrenio en el que la guerrilla de las FARC-EP mostró su fortaleza y capacidad de acción dentro de sus filas.

**5.4.5. El Caguán: una más de las frustraciones.** La era de Andrés Pastrana Arango, se caracterizaría por un objetivo claro: el proceso de paz con las FARC-EP se llevaría a cabo en una vasta zona desmilitarizada. Con su ascenso al poder (1998-2000), se reunió con los cabecillas Pedro Antonio Marín, conocido como



“Manuel Marulanda Vélez” o “Tirofijo”, y Víctor Julio Suárez alias “Jorge Briceño” o “Mono Jojoy”. La posición de Pastrana y las excesivas concesiones a las FARC-EP, le trajeron críticas de todos los sectores. Pese a esto, ordenó el despeje de los municipios de La Uribe, Mesetas, Vistahermosa y Macarena en el Meta, y San Vicente del Caguán, en el Caquetá.

Las condiciones de las FARC-EP para avanzar en la negociación iniciada oficialmente el 7 de enero de 1999, se condensaban en tres temas: “el canje de secuestrados de las Fuerzas Armadas por presos políticos, la lucha de todo el establecimiento contra el paramilitarismo y el mantenimiento de la zona de despeje a toda costa” (CNMH, 2013). El hecho es recordado pues Pedro Antonio Marín no asistió al encuentro con Pastrana, dejando “la silla vacía” en la Plaza Los Fundadores de San Vicente del Caguán. La razón: el supuesto plan que existían para acabar con la vida del jefe guerrillero.

También se lograron acercamientos con la guerrilla del ELN, quien propuso al igual que en el gobierno de Samper, la realización de una Convención Nacional. Sin embargo, la acción de los grupos paramilitares en alianza con las Fuerzas militares constituyó un gran obstáculo. Al respecto, la Fiscalía General de la Nación afirma que, “los paramilitares presionaron a la población para que dijera “No al Despeje para el ELN en el Sur de Bolívar”, [por lo que] cientos de campesinos fueron obligados a bloquear carreteras y realizar protestas bajo amenazas de muerte” (Colombia Informa, 2016). No obstante, se llevaron a cabo conversaciones en otros países: Ginebra, Caracas y Cuba. Las presiones de sectores de derecha, militares y el desprestigio de Pastrana, desembocaron en la culminación del proceso en junio de 2002.

Con la guerrilla de las FARC-EP tampoco hubo suerte. Los siguientes hechos entorpecieron la negociación. Se presentó durante el primer semestre de 1999, el secuestro de ciudadanos norteamericanos que causaron distancia con Washington, la continuidad del despeje, incluso de manera indefinida, por

sugerencia del Gobierno; y el hablar de paz en medio del conflicto, pues no cesaron los enfrentamientos.

Pero para enero del 2000, la inauguración de una sede permanente de los diálogos con las FARC-EP llamada Villa Nueva Colombia, en el corregimiento de Los Pozos, en San Vicente del Caguán, y una gira de 33 días por Europa de delegados de las FARC-EP y el Gobierno, revivieron la esperanza de paz (Cardona y González, 2016d). Mientras tanto en Colombia continuaban las imágenes en los medios de comunicación referentes a la crueldad del secuestro: militares y policías cautivos en cárceles de la selva.

El 4 de abril del año 2000, la Asociación de Familiares de Miembros de la Fuerza Pública-ASFAMIPAZ, compuesta por familiares de los retenidos tanto por las FARC-EP como el ELN, en una acción desesperada ante el silencio del gobierno y la guerrilla frente a este flagelo, se tomó pacíficamente la Iglesia del Divino Niño en el barrio 20 de Julio en Bogotá. Su propósito era el de mantener vivo entre los colombianos el drama de 520 uniformados secuestrados [y proponían] el canje de militares secuestrados, por guerrilleros presos (Cardona, 2014). En medio de estos acontecimientos, para junio de 2000, se aprobaría el Plan Colombia, la estrategia en alianza con los Estados Unidos para consecución de la paz, a través de cuatro banderas: “la solución política negociada, la recuperación económica y social, el fortalecimiento institucional y desarrollo social y la iniciativa contra el narcotráfico” (De Francisco, 2001, p. 133).

Volviendo a las negociaciones del paz, el 9 de febrero de 2001 se suscribió el Acuerdo de Los Pozos, con miras hacia un pacto humanitario. El documento de 13 puntos reiteraba la voluntad de continuar con el proceso de paz, y permitió que para junio del mismo año se liberara a 323 miembros de la Fuerza Pública, a cambio de 14 guerrilleros que salieron de la cárcel (El Tiempo, 2001b). Aunque se había logrado este nuevo paso, la guerrilla de las FARC-EP continuó arremetiendo con asesinatos y secuestros, esta vez, dirigidos a los dirigentes

públicos.

El exministro Fernando Araújo, el congresista Luis Eladio Pérez, el ex gobernador del Meta Alan Jara, la ex congresista Gloria Polanco y sus dos hijos, fueron blanco de una ola de secuestros, que dificultaba de nuevo los esfuerzos de paz, al igual que el asesinato de la ex Ministra de Cultura Consuelo Araújo Noguera. El último y agónico intento de continuar pese a estos hechos, se dio con el Acuerdo de San Francisco de la Sombra, en que las FARC-EP se comprometieron a estudiar una tregua, y a suspender las llamadas “pecas milagrosas”, una práctica delictiva también usada por el ELN que consistía en efectuar retenes en carreteras, para llevarse a cualquier persona al azar, y luego averiguar de quién se trataba y evaluar cuánto podría valer su rescate. Las carreteras de Santander, la Costa Atlántica, Antioquia y el Valle fueron los territorios de mayor presencia para la aplicación de las “pescas milagrosas”, dejando para 1998, por ejemplo, 90 secuestrados (El Tiempo, 1998).

Las negociaciones se darían por terminadas el 20 de febrero de 2002, dado el secuestro del presidente de la Comisión de Paz del Senado, Jorge Eduardo Gechem. El periodo de Pastrana finalizaría con la candidata presidencial Ingrid Betacur y su asesora Clara Rojas, secuestradas en una carretera en Caquetá.

**5.4.6.** El debilitamiento de las FARC-EP. “Mano firme, corazón grande”, fue la consigna de campaña de Álvaro Uribe Vélez. De origen paisa y familia ganadera, el abogado ocupó cargos como la dirección de la Aeronáutica Civil (1980-1982) y la Gobernación de de Antioquia en 1994. Siendo un candidato independiente, y con una posición férrea ante la insurgencia, gana las elecciones presidenciales en el año 2002. Su política de Seguridad Democrática, sustentada en la acción sin tregua del Estado contra los grupos al margen de la ley, buscando su rendición y sin darle oportunidad al canje, caracterizaron su discurso guerrerrista. Su prioridad era el rescate militar, aunque ante la demanda social por la vía humanitaria exploró las posibilidades de diálogo con las FARC-EP.

Iniciativa que rápidamente se echó abajo, a raíz del atentado al Club El Nogal en Bogotá el 7 de febrero de 2003, por la columna móvil Teófilo Forero de la guerrilla en mención, que causó la muerte de 36 personas. La escena fue dantesca:

El edificio ardía en llamas, decenas de personas recubiertas de polvo y sangre deambulaban como muertos vivientes, brazos y piernas se asomaban entre los escombros, los gritos de auxilio eran ahogados por el ruido altisonante de las alarmas de los carros, y un fétido y penetrante olor a muerte se había apoderado del lugar (Semana, 2003, p. 1).

Frente a este hecho, en materia de acuerdos de paz, su interés no se centró en las guerrillas sino en la desmovilización de los paramilitares. Durante el gobierno de Álvaro Uribe se dieron los golpes más fuertes a la guerrilla de las FARC-EP. El primero de ellos fue la captura en Quito, Ecuador del integrante del Estado Mayor Ricardo Palmera alias “Simón Trinidad”, el 2 de enero de 2004. El guerrillero permaneció en Colombia, sin que en la política de Uribe se avizorara la posibilidad de un acuerdo humanitario. Su postura resulta tan incólume, que durante un viaje a la Unión Europea, afirmó: “en Colombia tenemos un Hitler, que es las Farc, y unos campos de concentración, que son los lugares de cautiverio donde las Farc tienen a los secuestrados” (Vargas, 2004). Ricardo Palmera sería extraditado a Estados Unidos en diciembre de ese mismo año, y condenado a 60 años de prisión por delitos relacionados con tráfico de drogas y lavado de activos. Mientras se cocinaba en el Congreso la aprobación de la reelección presidencial, siendo necesario hacer cambios en la Constitución para su implementación, un hecho puso a Colombia y Venezuela en una crisis diplomática. La captura del llamado “canciller” de las FARC-EP, Rodrigo Granda o Ricardo Téllez en Venezuela, dividió de ahí en adelante a Hugo Chávez, mandatario del vecino país, y Uribe Vélez. El uno por alegar una violación a la soberanía nacional, y el otro por señalar que Chávez permitía que los guerrilleros encontraran refugio en su territorio. Granda fue liberado en junio de 2007, seis meses luego de su encarcelamiento, y gracias a la mediación del presidente de Francia en aquella

época: Nicolás Sarkozy. Granda, al parecer, operaba como puente de negociación entre Colombia y la nación francesa (sin que lo supiera el gobierno colombiano) para una eventual liberación de la política Ingrid Betancur (Semana, 2007).

Los intentos de negociación entre Uribe y las FARC-EP fueron una ilusión intermitente. Pese al llamado de organismos internacionales, miembros de la política nacional y países amigos, no se logró dar gusto a las FARC-EP en cuanto al despeje de Pradera y Florida (Valle) para un posible acuerdo humanitario, y la política sin concesiones del mandatario antioqueño. Para 2006, Álvaro Uribe sería reelegido con un 62, 23% de los votos. Años más tarde, se conocería el escándalo de la “Yidispolítica”, llamado así por las declaraciones de una ex representante a la cámara en las que aceptaba haber recibido dádivas de parte de los funcionarios del gobierno, para votar a favor de la reelección. Lo anterior, provocó la condena de los ex ministros Sabas Pretelt de la Vega y Diego Palacio y el ex secretario de Palacio Alberto Velásquez, en abril del año 2015 por el delito de cohecho (El País, 2015).

Pero no fue este el único escándalo que rodeó a Uribe y su gabinete. El programa Agro Ingreso Seguro, que tiene hoy al entonces Ministro de Agricultura Andrés Felipe Arias en una cárcel en Estados Unidos desde el año pasado, a la espera de la resolución de su proceso judicial, fue objeto de investigación de la Procuraduría General de la Nación. El ente de control, encontró irregularidades en los procesos de contratación, adjudicación de subsidios, falta de supervisión y favorecimiento a familias terratenientes, en lo que se había pensado como una política asistencialista para los campesinos del campo colombiano.

También se conoció el escándalo de los denominados “Falsos positivos” en 2008 y las “Chuzadas” del Departamento Administrativo de Seguridad-DAS en 2009. El primero, referente a la serie de ejecuciones extrajudiciales de jóvenes y campesinos a manos del Ejército, para reportarlos como bajas de la guerrilla; y el segundo, en cuanto a las interceptaciones telefónicas y grabaciones ilegales

que funcionarios de inteligencia oficial hicieron a políticos, periodistas y miembros de sectores de izquierda y del Estado, y así evidenciar resultados en la política de Seguridad Democrática. Se suma el apoyo a las cooperativas de vigilancia-CONVIVIR por haberse convertido en un cúmulo de grupos que, bajo la fachada de protección a particulares, violaron los derechos humanos de la población civil; y las falsas desmovilizaciones de los bloques Cacique Nutibara de las AUC en 2003 Cacica Gaitana de las FARC-EP en 2006 (Verdad Abierta, 2011).

Pese a dicho escándalos, hoy el gobierno de Álvaro Uribe Vélez es legitimado por gran parte de la ciudadanía colombiana. Incluso, algunos afirman que la arremetida sostenida contra las FARC-EP, y su consecuente debilitamiento, fue lo que posibilitó que el grupo guerrillero decidiera sentarse en la mesa de negociación en 2012 bajo el gobierno de Juan Manuel Santos. Entre tanto, se da lugar a la mención de las acciones contrainsurgentes de mayor renombre durante la administración de Uribe Vélez. Para empezar, tres grandes operaciones: la Operación Fénix en 2008, que consistió en el bombardeo al campamento de alias “Raúl Reyes” en territorio ecuatoriano, siendo el primer miembro del secretariado de las FARC-EP asesinado.

Dos años después, la Operación Camaleón, desarrollada en el sur del Guaviare, permitió el rescate del general de la Policía Luis Mendieta; de los coroneles William Donato y Luis Enrique Murillo, y del sargento del Ejército José Arbey Delgado, después de doce años de cautiverio. Por su parte, la Operación Jaque en junio del mismo año, le regresó la libertad a 11 militares, tres asesores norteamericanos y a la ex candidata presidencial Ingrid Betancourt (El Tiempo, 2010). Se cuentan también como resultados exitosos de las operaciones militares: la muerte de los alias: “el Negro Acacio”, “Martín Caballero” e “Iván Ríos”. El fallecimiento natural de Pedro Antonio Marín “Tirofijo” en 2008, dejaría la dirigencia de las FARC-EP en manos de alias “Alfonso Cano”.

**5.4.7.** El histórico proceso en la Habana. Para las elecciones presidenciales de

2010, Juan Manuel Santos representaba la opción de continuismo de la Seguridad Democrática de Uribe Vélez; y dos de los golpes más fuertes dados a las FARC-EP, parecían comprobarlo: la muerte de Víctor Rojas alias “Mono Jojoy” a raíz de la Operación Sodoma en 2010; y la de Guillermo León Sáenz alias “Alfonso Cano” en noviembre de 2011, producto de la Operación Odiseo. No obstante, hubo gestos que comenzaron a alejar al nuevo mandatario colombiano de contemplar el exterminio de los grupos insurgentes, para reconocer políticamente a éstos actores en una mesa de negociación.

Uno de ellos, fue la emergencia de la Ley 1448 de Víctimas y Restitución de Tierras (2011), sancionada con el fin de reconocer jurídicamente a quienes han vivido las consecuencias del conflicto de manera directa, dignificando sus derechos constitucionales. Esta ley también significó un paso hacia un eventual proceso de paz, por enmarcarse dentro de la justicia transicional.

Luego de conversaciones exploratorias al comienzo del 2012, el presidente Juan Manuel Santos hizo pública la intención de las partes de sentarse a dialogar, siendo oficializado el inicio del proceso en octubre del mismo año. Se designaron como países garantes a Cuba y Noriega, y como acompañantes a Chile y Venezuela. Los guerrilleros propusieron para la construcción de la agenda cambios en el modelo económico, mientras el gobierno se concentraba en el desarme y las garantías del retorno a la vida civil. Las diferencias eran profundas (Semana, 2015). Un par de meses pasaron para llegar a los seis puntos que se convertirían en la hoja de ruta de los próximos cuatro años, y que corresponden a lo que en 2016 se firmó como el *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. A continuación, se hace una breve mención a cada punto con base en la versión final de dicho acuerdo (Alto Comisionado para la Paz, 2016):

El primero se denomina *Reforma Rural Integral*, el cual contempla la reducción de la pobreza en el campo, la creación de un fondo de tierras para impulsar la

inversión rural, la regularización de los derechos de propiedad, las zonas de reserva campesina, la protección de la seguridad alimentaria, la construcción de planes de desarrollo con enfoque territorial, y la necesidad de un nuevo avalúo catastral. El segundo punto: *Participación política*, representa una apertura democrática no solo para quienes antes empuñaban las armas sino para la sociedad civil en general. Se plantea la creación del Estatuto para la Oposición, la reivindicación de la movilización y la protesta pacífica, y la garantía de la seguridad para líderes de organizaciones sociales y defensores de los derechos humanos. Igualmente, se efectuará la oferta de nuevas convocatorias para la adjudicación de las radios comunitarias. La incorporación política de las FARC-EP al sistema de representación propiamente, se enuncia a partir de las Circunscripciones Transitorias Especiales de Paz, que consisten en “la creación de 16 nuevas circunscripciones temporales para elegir Representantes a la Cámara por dos períodos electorales, con el fin de garantizar una mejor integración de zonas especialmente afectadas por el conflicto, el abandono y la débil presencia institucional” (Acuerdo de Paz, p. 5, s.f.).

El *fin del conflicto*, es el tercer punto dispuesto en el documento final producto de las negociaciones. Aquí se refiere el cese al fuego definitivo, la dejación de armas y reincorporación a la vida civil, luego de la concentración de los guerrilleros en las Zonas Veredales de Transición y Normalización. *La solución al problema de las drogas ilícitas* es el cuarto punto, cuyos pilares son la sustitución (asociada a la Reforma Agraria Integral), la prevención del consumo, el tratamiento penal diferencial para cultivadores, la priorización de la erradicación voluntaria y manual sin descartar la fumigación por aspersion. Para ello, la creación de dos instancias es crucial: el Programa Nacional Integral de Sustitución de Cultivos de Uso Ilícito-PNIS, y los Planes Integrales Comunitarios y Municipales de Sustitución y Desarrollo Alternativo-PISDA.

El punto cinco: *Víctimas*, se caracteriza por la entrada en funcionamiento de un Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, que incluye:



Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (funcionará 3 años), Unidad para la Búsqueda de Desaparecidos, Tribunales de Paz y la Jurisdicción Especial para la Paz” (Roldán y Matta, 2016). Por último, *la implementación* da cierre al Acuerdo Final, y hace alusión a los mecanismos tanto de implementación como de verificación en las diferentes etapas, que incluye la tramitación de las reformas constitucionales requeridas, el desminado humanitario, la salida de los menores de edad de las filas guerrilleras y la entrega y destrucción de armas.

Los puntos que componen el acuerdo están enmarcados en un calendario dispuesto para 180 días. No obstante, se han presentado algunos inconvenientes en materia de las condiciones de las zonas Veredales, pues no todas disponen de la infraestructura adecuada; la dificultad para establecer realmente cuántas armas tienen las FARC-EP y su correspondiente localización, y la aprobación de los decretos necesarios para la entrada en vigencia del Acuerdo Final, han generado retrasos respecto al calendario inicial. “Los nuevos plazos dicen que en veinte días debe cumplirse la dejación definitiva de las armas por parte de la guerrilla y que las zonas veredales transitorias tendrán vigencia hasta el primero de agosto (El Espectador, 2017).

Al igual que el 2 de Octubre, cuando se registraba la victoria del No sobre la opción del Sí en el Plebiscito por la Paz, lo que hoy reina en Colombia es la incertidumbre en cuanto a las probabilidades de que el acuerdo firmado entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC-EP, resulte ser o no el cierre definitivo a este capítulo de una larga historia de guerra. Hay quienes apoyan, hay quienes no lo hacen, y otros se inclinan por asumir una posición de indiferencia. Las fichas se están moviendo para garantizar el escenario de una paz posible, que requiere de un alto nivel de conciencia de parte de la ciudadanía pues los ex combatientes no son los únicos que deben prepararse para este periodo de posacuerdo; sino que toda la sociedad civil debe trabajar en aprender a convivir pacíficamente con el que históricamente consideró su enemigo. Será la Historia, entonces, la que juzgue sobre la suerte de este camino abierto al

cambio, que ahora también incluye al ELN, en el proceso de paz iniciado en febrero del 2017.

\*\*\*

Con estas reflexiones se da término al primer capítulo del presente trabajo de grado. Su intención fue la de dar una mirada a las diferentes consideraciones que han explicado el origen, los actores, los hechos y las consecuencias del conflicto armado colombiano. Frente a un fenómeno de tal complejidad, resulta imposible hacer un recuento totalizante, por lo que se deja por sentado que la selección de los apartados que constituyen este capítulo, parte del posicionamiento de la investigadora y sus principales inquietudes académicas respecto al tema del conflicto, y que no ambicionan “contarlo todo”.

Y es a través de esta exposición que se justifica la necesidad de que los programas de Comunicación Social y Periodismo aborden el conflicto y la paz como un eje, y no una coyuntura en sus currículos. Se requieren ciudadanos lúcidos para el posacuerdo, y qué mejor que las universidades para pensar en las estrategias educativas que coadyuven a este propósito. Por esta razón, se ha querido plantear como objetivo la identificación de la presencia del tema del conflicto armado en los currículos de los programas de Comunicación Social-Periodismo de tres universidades de la ciudad de Ibagué. Una especie de “estado de la cuestión” que implica un previo contexto sobre el currículo como categoría de análisis.

## **6. LA VOZ DEL SABER EDUCATIVO. DEL CURRÍCULO Y LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA**

El sistema de enseñanza estatal es solo uno de los escenarios en el que la educación, como campo que abarca cualquier proceso formativo, encuentra un terreno fértil para la realización humana e intelectual del individuo. Dentro de los cuatro bastiones del quehacer, del “hecho” educativo, a decir: pedagogía, didáctica, evaluación y currículo, puede decirse que este último es el gran telón de fondo que los articula. Dichos bastiones, a su vez, se co-constituyen y son encarnados de manera rotativa o conjunta entre docente, estudiante, institución educativa y sociedad, a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Definir el currículo, particularmente, resulta una tarea compleja e inacabada por la multiplicidad de perspectivas existentes, y las posiciones ideológicas o frente al conocimiento que lo reinventan constantemente. Si se toma el currículo como “proceso” o como “carrera”, por ejemplo, puede afirmarse que la formación curricular siempre ha existido en la historia de la humanidad, al denotar una secuencialidad. Entonces, el currículo no estaría necesariamente ligado a la escuela como sistema, sino a los procesos de formación en general.

Cada cultura ha asumido ideales educativos específicos de acuerdo a sus circunstancias, necesidades e intereses, lo que ha fundamentado dicha instancia de forma particular. En general, se considera que las teorías del currículo son teorías sociales, pues reflejan el sentir y pensar de una sociedad. Dependiendo de la perspectiva que se adopte, así mismo se comprenderá e interpretará como concepto.

Para Estebaranz (1995), el currículo puede ser analizado desde: primero, en la línea de lo didáctico, la evolución de los métodos de enseñanza (con los griegos y figuras como Comenio, Pestalozzi, Froebel y Herbart). Segundo, y respecto al

diseño curricular, desde la evolución del contenido de la enseñanza (según los códigos curriculares: clásico, moral, racional y oculto). Tercero, haciendo énfasis en lo pedagógico, de acuerdo a la evolución de las teorías curriculares (Bobbit, Tyler, Dewey, Taba, Schwab, Kemmis); y por último, y respecto a la dimensión evaluativa, lo que concierne a sus reformas como respuesta a las necesidades sociales que se renuevan de una época a otra.

Para los propósitos investigativos trazados en el presente trabajo de grado titulado: *El tema del conflicto armado colombiano en los programas de Comunicación Social- Periodismo de las universidades regionales*, se considera pertinente estudiar el currículo a partir de sus tendencias teóricas y sus formas de organización. Producto de estas reflexiones, también se ofrecerán definiciones de currículo que permitan apreciar cómo cada tendencia ofrece su propia conceptualización. Se enumerarán cada una de ellas a la luz de autores clave en la comprensión de aquel campo crucial, inacabado y espinoso como lo es el currículo.

## **6.1. TENDENCIAS TEÓRICAS DEL CURRÍCULO**

Para empezar, el término currículo es considerado un vocablo moderno pues su primer registro data del siglo XIX en 1833, según el Oxford English Dictionary, no obstante hay referencias anteriores (Cazares, s.f.). En el siglo XVI y XVII se empleaba “currículum” para aludir a un proceso temporal, repetido año tras año; una secuencia ordenada de estudios. El término se ha relativizado de manera amplia, pues las necesidades sociales, políticas y culturales no son las mismas en todos los contextos, y el proyecto de formación del individuo debe responder a demandas diversas. Es importante, entonces, dar una mirada por las principales tendencias teóricas del currículo.

**6.1.1. Currículo técnico.** Catalogada como la versión clásica de la concepción curricular, la tendencia teórica- técnica se centra en cuatro aspectos básicos:

planificación, objetivos, productos y evaluación. Aquí, el currículo funciona como el medio para lograr un cúmulo de intenciones predeterminadas a nivel formativo. El trabajo fundacional de esta perspectiva es *Principios básicos del currículo*, del estadounidense Ralph Tyler publicado por primera vez en 1949. Tyler, uno de los colaboradores en el denominado *Estudio de los Ocho Años*, quien comenzó a trabajar en la elaboración de su método de desarrollo curricular frente al desfavorable diagnóstico de la educación norteamericana de la época.

Su obra presenta un modelo edificado desde la educación progresista (impulsada por John Dewey) y la corriente eficientista-conductista (Frank Bobbit y Werret Charters), tratándose de un enfoque racional-técnico o tradicionalista. Lo anterior, fundamentado en que el interés principal de la escuela es garantizar el logro de los resultados deseados en un determinado plan de instrucción.

Para Tyler, la fase clave en el diseño curricular es aquella en que se establecen los objetivos, pues guían la selección de las actividades de aprendizaje que terminarán por modificar la conducta de los estudiantes hacia los cambios esperados. El autor distingue entre tres maneras de enunciarlos (1973): en primer lugar, como algo que debe realizar el “instructor”, es decir, la formulación de actividades: *presentar* a los autores de la Escuela de Frankfurt, por ejemplo. No obstante, Tyler considera que esta manera no garantiza el completo alcance de los objetivos manifestando una actitud de “sospecha” frente a la idoneidad del docente como ejecutor, cuando afirma: “la dificultad de alcanzar el objetivo propuesto en la forma de actividades que debe desarrollar el educador reside en el hecho de que resulta imposible juzgar si son precisamente ésas las actividades que deben realizarse” (1973, p. 48).

En segundo lugar, los objetivos pueden formularse a modo de lista de los temas, conceptos, generalizaciones u otros elementos del contenido que deben desarrollarse: el Siglo de Oro español, o la Segunda Guerra Mundial, por citar algunas posibilidades. El rasgo negativo para Tyler, es que este tipo de enunciación no especifica qué debe hacer el estudiante: ¿memorizar o saber

aplicar? En tercer lugar, figuran los objetivos presentados como conductas, por ejemplo: *desarrollar* el pensamiento crítico, lo que para Tyler se queda corto al acusar a esta modalidad como excesivamente general.

La salida que propone el autor, entonces, es construir los objetivos unificando el contenido y la conducta esperada. De acuerdo a los enunciados usados como ejemplo, la formulación útil de un objetivo para Tyler sería: desarrollar el pensamiento crítico respecto a la Segunda Guerra Mundial.

Si la concepción de Tyler se piensa desde la relación entre docente-estudiante, la conclusión es que su postura despoja de poder a ambas partes. Al docente, por desconfiar de su potencial creativo en materia didáctica, y situarlo como ejecutor de una estructura. Su rol se fija como el del informante de la experimentación del material en clase, cuyos juicios deben poseer la validez suficiente como para revelar debilidades y puntos fuertes del programa curricular que se espera use en el aula (Bloom, 1976).

En el caso del estudiante, su papel se limita a dar testimonio de los problemas y reacciones en cuanto al currículo implementado. Se toma a éste como aquel al que se le debe instruir un tipo de conducta que no posee, sino que debe adquirirla. No es admisible, por ejemplo, preguntarle lo que “desearía” aprender, sino cómo respondió a lo planeado. Quien detenta el poder bajo este esquema es la institucionalidad contenedora de especialistas que determinan lo que debe ser enseñado. A nivel macroestructural podría ser la OCDE-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, seguida por el Ministerio de Educación Nacional y sus instancias derivadas.

En resumen, el currículo técnico constituye una tendencia en la que éste es visto como un medio para alcanzar un conocimiento a partir de una operación de transferencia, pretendiendo el máximo control posible sobre el ambiente. La propuesta resulta un tanto ingenua al desestimar la naturaleza espontánea de

las realidades humanas, y la permanente distancia que puede haber entre *lo que se quiere hacer y lo que realmente se hace*.

Hilda Taba, también ha teorizado alrededor de esta tendencia curricular. La autora define el currículo como: “un plan para el aprendizaje...una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura” (1974, p. 25). Esta consideración condensa los planteamientos de Tyler haciendo del currículo un vehículo de reproducción de los propósitos educativos. Para ambos autores, no basta con definir dichos fines, sino que es necesario pensar en cuáles experiencias permiten lograrlo, y así organizarlas de manera funcional. Con esto, el proceso no se halla completo, sino que debe efectuarse una evaluación que corrobore los resultados acertados.

Dicha evaluación es tomada como un “control de calidad del currículo”, que se propone medir el grado de adaptabilidad tanto del estudiante como del profesor durante el periodo de inserción de un programa educacional, y la manera en que se han logrado o no las metas propuestas. Al respecto, “el problema del control de calidad reside en mantener la efectividad de un currículo que se implementa por un cierto periodo de tiempo” (Kim, 1976, p. 153), identificando las causas del “deterioro” a partir del rendimiento comparativo de los estudiantes. No deja de ser complejo el carácter de “efectividad” que señala el autor, pues, cabría preguntarse: ¿efectivo para quiénes? O ¿efectivo por cumplir lo dispuesto en el plan plasmado en el papel? Empero, ¿por qué no “medir” aquella efectividad de acuerdo a lo que los estudiantes piensan de los objetivos de aprendizaje dispuestos para que ellos respondan?

No obstante, dentro de los autores que trabajan esta corriente del currículo, Hilda Taba flexibiliza el modelo rígido tyleriano, en la medida en que concibe como crucial en la construcción del currículo:

Conocer mucho más sobre los alumnos como estudiantes, además

de su nivel de rendimiento y sus habilidades...es necesario conocer algo sobre el ambiente cultural del cual proceden...los significados particulares que ellos aportan a la escuela, su aproximación personal a las tareas de aprendizaje y lo que ellos esperan de sí mismos y de los otros (1974, p. 309).

Otros nombres en la perspectiva técnica del currículo son Franklin Bobbit, Robert Gagné y Robert F. Mager, todos de nacionalidad norteamericana. Por ello, se ha asumido que el campo del currículo, en su acepción moderna, fue una creación estadounidense que se empezó a conformar a mediados del siglo XIX y principios del XX (Pinar, 2014).

**6.1.2. Currículo práctico.** Con la intención de reaccionar al modelo medios-fines prodigado por Tyler y sus discípulos, el pedagogo británico Lawrence Stenhouse propuso entre los años 60' y 70' un modelo de currículo que reconociera su naturaleza de posibilidad, de objeto de prueba. Es en la práctica que para Stenhouse surge verdaderamente un currículo, pues el pretender alcanzar unas metas establecidas previamente, de manera objetiva, general y rigurosa, resulta problemático durante la puesta en contexto, ya que cada institución educativa detenta sus propias condiciones.

Entre tanto, el autor define el currículo como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, del tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 2003, p. 29). Y es aquel rasgo de apertura el escenario en que los profesionales del ámbito de la educación se ven convocados a participar con su conocimiento, idoneidad y preparación.

Stenhouse sitúa al profesor como el medio más valioso que tiene la escuela, el cual tiene el derecho, al igual que profesionales de otras ciencias como la medicina o la ingeniería, a investigar e informarse sobre los caminos para el



perfeccionamiento de su práctica; lo que actúa como insumo para una exitosa consecución de sus estrategias de enseñanza, imposibles de formular a priori. Lo que el profesor hace en el aula al tomar el timón del aprendizaje, es la materia gruesa a estudiar para la construcción de un currículo comunicable a sus colegas, compartirlo en las comunidades académicas, y someterlo a modificaciones a la luz de las experiencias particulares.

El educador es una variable que actúa dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que no es conveniente que siga una “receta”, y limite su vocación creadora. Por ello, “la política y el <<formato>> curricular es un factor potencial decisivo de la renovación pedagógica, un instrumento de formación de profesores y un determinante de la calidad de la educación” (Stenhouse, 2003, p. 11).

Hay que decir que Stenhouse deposita expresamente en el docente la conducción del proceso educativo, siendo el currículo el medio de expresión de las ideas para comprobar en la práctica, nutriéndose, a su vez, como enseñante. Sin embargo, bajo este esquema se conserva de cierta forma una relación de poder vertical respecto al estudiante. Si el profesor es el que genera ideas-contenido para manifestar en el currículo, y es quien actúa ejecutándolas para determinar mejoras, ¿qué rol desempeñan entonces los estudiantes? Para Stenhouse, éstos últimos se benefician del desarrollo del docente, quien debe explicar y justificar cada cambio introducido a sus alumnos (1991), figura que se desdibuja y pasa a ser sólo un elemento del gran laboratorio que representa el aula.

Por otra parte, el modelo procesal, contrario al modelo de selección y secuencialidad de objetivos bajo la racionalidad tayleriana, también implica desarrollar una visión más aguda sobre las acciones y reacciones en el aula, y no una simple comprobación de los cambios experimentados en los estudiantes tal como lo proponen Sacristán y Pérez (1989). El interés no debe ser vigilar con fines sustentados en el condicionamiento conductual o el control del ambiente,

sino el concebir el hecho educativo como materia fértil para efectuar cambios en los propósitos formativos. Es necesario, entonces, hacerse preguntas alrededor de las maneras diversas en que se aprenden los contenidos, mediante un estudio empírico para pensar en implementar mejoras dentro del sistema.

No obstante, esta empresa implica nuevos mecanismos de investigación empírica, métodos de información y formar una nueva generación de investigadores educativos para lo cual se requiere de un gran presupuesto. De no sacarse adelante este esfuerzo, “continuaremos siendo en gran parte incapaces de adoptar decisiones bien fundadas sobre cambios en el currículum y de llevarlas a cabo, y seguiremos ignorando qué consecuencias reales, en el caso de que las hubiera, tuvieron nuestros esfuerzos” (Sacristán y Pérez, 1989, p. 205).

No bastan entonces el talento y la voluntad de trabajo del docente, sino que debe contarse con la intención institucional de parte de los sistemas educativos para emprender procesos de mejoramiento de la educación en clave empírica, haciendo de la práctica docente un horizonte de transformación de las estructuras tradicionales y anquilosadas. Para cerrar este apartado, una reflexión en la que coinciden Stenhouse (2003) y Sacristán y Pérez (1989), es que la idea de un proyecto curricular, más que un programa de estudios, otorga mayor libertad a la estructuración de ideas-base para los procesos que tienen lugar en el aula. Se trata de que el docente cuente con insumos orientativos y no condicionantes, de lo que le sucede con sus estudiantes.

**6.1.3. Currículo crítico.** Conservando el énfasis en el docente como agente de los procesos de enseñanza- aprendizaje, pero sugiriendo que el estudio de su propia práctica se haga desde el ejercicio de la crítica, Carr y Kemmis (1988) señalan como sustento epistemológico de su propuesta la investigación-acción como ciencia educativa crítica. Los autores reconocen la batuta en la orientación del ejercicio educativo por parte del profesor, pero señalan que dentro de la jerarquía

de las decisiones que se toman en el ámbito de la educación, no ocupa un rol protagónico. Es mínima su participación en aspectos tales como:

La política educativa en general, la selección y la preparación de nuevos miembros, los procedimientos de la disciplina interna y las estructuras generales de las organizaciones en cuyo seno trabajan. En una palabra, los enseñantes, a diferencia de otros profesionales, tienen escasa autonomía profesional en el plano colectivo (Carr y Kemmis, 1988, p. 25)

Pero lo clave del asunto, es que el docente sea consciente de sus propias mordazas institucionales para emprender una búsqueda de los puntos de fuga que le permitan asumir una acción movilizadora de sí mismo, en función del sistema. Aquí es cuando los cimientos que ofrece la investigación- acción resultan caminos posibles para hacer de la práctica una instancia transformadora. Carr y Kemmis (1988) definen la investigación-acción (expresión introducida por Kurt Lewin) como “una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar” (p. 174).

El enfoque de este método es eminentemente individualizado pues el ambiente educativo es evaluado desde la perspectiva del profesor como gestor de lo que sucede en el aula. Tiene además un trasfondo ontológico ya que al desarrollar una mirada crítica sobre su propio quehacer, el profesor cuestiona su bagaje intelectual, sus apuestas metodológicas y sus resultados; reflejados en las actitudes, conductas y saberes manifiestos en los estudiantes.

Carr (1990), particularmente va un poco más lejos, al expresar que el cambio educativo está ligado al desarrollo profesional del docente, variables que comúnmente se analizan por separado, dado que se divide el estudio teórico de

la educación, de la preocupación de formar adecuadamente al profesional en la materia. Su punto de partida es el conocimiento profesional que posee el docente interpretado como:

Ese tipo de auto-conocimiento crítico que ayuda a emancipar a los profesores de las creencias de sentido común y de las comprensiones que han heredado del hábito, la tradición y la ideología. El desarrollo profesional es un asunto de llevar a los profesores a adquirir una comprensión crítica y reflexiva de las formas en que las estructuras política, social y económica influyen en la educación y, de las formas en que los mecanismos ideológicos deben operar para minar su práctica profesional por medio de la distorsión del valor educativo de su trabajo (Carr, 1990, p. 10).

Según esto, asumir la labor docente implica adquirir un compromiso no solo con los estudiantes y el sistema educativo, sino con la sociedad en su conjunto, por lo que es necesario incorporar una actitud de problematización y pregunta por el devenir social. El conocimiento producto de su formación profesional, es la vía para que el profesor increpe las dinámicas de su tiempo, pensando la manera en que modifican o no los propósitos formativos que pone en práctica en el aula. Finalmente, la invitación que hacen Carr y Kemmis (1998), se fundamenta en tres aspectos para lograr una “evolución profesional” por cuenta del docente: primero, la asunción de una actitud anclada en la investigación educativa; segundo, la inclusión de los maestros, que deben hacer los miembros de las instituciones que hacen parte del contexto educativo, para el logro de una autonomía no solo individual sino en el plano colectivo; y tercero, la generalización de las responsabilidades del maestro respecto a los otros miembros de la comunidad en general.

**6.1.4. Currículo emancipatorio.** Esta tendencia teórica del currículo parte de una

ruptura de las anteriores mencionadas, aunque conservando la perspectiva crítica, solo que enunciada desde la figura del estudiante, quien deja de ser un agente que “responde” positiva o negativamente a un programa educacional, para asumirse como un sujeto partícipe en la construcción de los contenidos a aprender. Shirley Grundy es la reconocida exponente de esta propuesta que sitúa al profesor como un facilitador que comparte el poder con el estudiante.

Puede decirse que la autora coincide con Stenhouse (2003) en la medida en que ambos refieren la interacción humana y la praxis educativa como el escenario que brinda los insumos para la conformación del currículo; solo que la educadora australiana concibe a profesores y estudiantes en una relación de igualdad, es decir, como participantes y no bajo la jerarquía educador-educando. Su noción de currículo se centra en leerlo como una construcción cultural, y no como un concepto abstracto o acabado (Grundy, 1998).

Pero no hay que olvidar el marco general en que se circunscribe el currículo, como lo es la escuela y sus fuerzas hegemónicas. En este punto, resulta importante referir las consideraciones de Henry Giroux, crítico cultural estadounidense quien afirma que los dos modelos de análisis educacional que han rebatido la visión liberal de la educación, son el reproductivo y el que se sustenta en las teorías de la resistencia, situando a éste último como el que ha proporcionado avances significativos para la develación de los intereses económicos, políticos y culturales que influyen en la educación como sistema. Los planteamientos de Giroux se centran en señalar la doble naturaleza de la escuela: por un lado, el hecho de que funciona como agencia de la reproducción social y cultural esto es, que legitima la racionalidad capitalista y sostiene las prácticas sociales dominantes; y por el otro, las instituciones educativas:

Representan terrenos (criticados) marcados no sólo por contradicciones estructurales e ideológicas sino también por resistencia estudiantil colectivamente formada. En otras palabras,

las escuelas son sitios sociales caracterizados por currículos abiertos y ocultos, culturas subordinadas y dominantes, e ideologías de clase en competencia. Por supuesto, conflicto y resistencia tienen lugar dentro de relaciones de poder asimétricas que siempre favorecen a las clases dominantes, pero el punto esencial es que hay complejos y creativos campos de resistencia a través de los cuales las prácticas mediadas de clase y sexo frecuentemente niegan, rechazan y expulsan los mensajes centrales de las escuelas (Giroux, 1986, p. 5)

Entonces, la escuela posibilita el cuestionamiento del sistema mismo dentro de sus estructuras, haciendo de la construcción del conocimiento una vía para la emancipación individual, y a su vez, abriendo paso a la consideración de un proyecto de cambio mancomunado, respecto a las directrices ideologizadas de la educación. En general, el marco intencional que mueve a la escuela, pero también al currículo, tiene un fundamento que se relaciona con el *deber ser*, es decir, con el tipo de individuo que demanda la sociedad de acuerdo a su contexto. Grundy (1998) se apoya en el sociólogo alemán Jürgen Habermas y sus intereses constitutivos del conocimiento, para caracterizar tres tipos de trasfondos filosóficos que han determinado históricamente toda estructura curricular. En primer lugar, el interés técnico desarrollado por las ciencias empírico-analíticas, y mediante métodos de observación y experimentación. Controlar el ambiente, comprobar y explicar, constituyen las claves para una construcción válida del conocimiento. Este modelo obedece al diseño por objetivos que Grundy califica de instrumentalista y explotador del saber, y que para Giroux, ha fundamentado las prácticas educativas con base a tres elementos: la presencia de la ideología dentro del conocimiento objetivo, el descartar la relación entre currículo oculto y control social dada la preocupación centrada en el diseño de objetivos, y el ignorar la relación entre socialización y reproducción de clase, género y desigualdades sociales por priorizar la búsqueda de formas de enseñar un conocimiento pre-definido (1992).

En segundo lugar, volviendo a los intereses constitutivos de Habermas, el interés práctico perteneciente a las ciencias histórico- hermenéuticas que se concentra en la comprensión de la práctica más que en su control. Lo importante es la interacción del individuo con su ambiente, en una acción *con* y no *sobre* éste. Y en tercer lugar, Habermas plantea el interés emancipador, en el que Grundy se basa para formular su propuesta de currículo crítico, el cual se preocupa por la promoción de la reflexión y la autonomía en los actores de la educación.

Por otra parte, es con la emancipación (o la resistencia en términos de Giroux) que para Grundy un individuo se libera del dogmatismo imperante en las estructuras clásicas de la enseñanza. Para ella, lo técnico y lo práctico no garantizan el logro de la autonomía, por lo que es con una noción de “currículo negociado” que el poder se comparte entre profesor y estudiante. Con esto, se supera por un lado, la tradicional y nociva relación de opresión a la que éstos actores se han visto sometidos históricamente. El docente es tomado como experto y ejecutor, mientras que el estudiante como un sujeto pasivo a la espera de qué aprender y qué hacer (1998). Y por otro, se invita al estudiante a intervenir en la estructura del currículo, mediante la socialización que el docente le hace sobre el cómo se diseña y seconstruye.

Con esta tendencia curricular crítica, el estudiante debe tener la capacidad de diagnosticar las experiencias adecuadas para el aprendizaje, producto de un ejercicio reflexivo sobre su propio proceso. Además, necesita asumir un compromiso con su propia formación, personalizando el saber, y trascendiendo la mera adquisición cognitiva. Tanto profesor como estudiante, deben adoptar una actitud crítica y propositiva mediante la autorreflexión como mecanismo evaluativo, hacia el logro de la autonomía y la emancipación.

No obstante, los planteamientos de Grundy tienen un tinte de utopía pues no es una realidad, primero, que al estudiante se le permita tomar las riendas de la construcción del currículo, ni que él luche exhaustivamente por hacerlo, y

segundo, que el profesor deje a un lado su responsabilidad de obedecer a las políticas gubernamentales para experimentar nuevas formas de pensar el currículo.

**6.1.5.** Currículo pos-estructuralista. En términos generales, la sustancia del posestructuralismo como tendencia posmoderna naciente en los años 60', fue principalmente la de emitir posiciones críticas frente al estructuralismo predominante en las ciencias humanas, el cual sitúa lo que sucede en las sociedades como producto de una estructura, institución o sistema, sin fijarse en el sujeto, ni en su experiencia. El posestructuralismo, en cambio, lo que busca es preguntarse por el cómo, por la operación de las prácticas y discursos en los contextos y sus participantes.

En lo referente al currículo, se habla de una visión estructural y otra posestructural que el profesor estadounidense Cleo H. Cherryholmes (1987) ha caracterizado claramente. Para este autor, un enfoque estructural sobre el currículo se explica a partir de las categorías que componen su teoría. El estructuralismo, toma la figura del sistema de signos u oposiciones binarias como: logro/fracaso, que saber leer o escribir/analfabeto y cognitivo/afectivo; para testificar la jerarquía de valores que incluyen o excluyen conceptos dentro de los conjuntos de signos. En este caso, se le da mayor valor al concepto que se ubique primero en la relación binaria. Además, el término preciso que se valore depende de qué significado trascendental se priorice de acuerdo a su perspectiva. Por ejemplo:

En términos de la taxonomía de Bloom, un análisis estructural describiría algo como lo siguiente: teoría/práctica...centrado en la materia/centrado en el estudiante [mientras que para] algunas versiones de la educación humanista podrían tener este aspecto: práctica/teoría...centrado en el estudiante/centrado en la materia. Eso se presta a una gran confusión en el campo del currículum porque estas y otras oposiciones podrían ser invertidas una y otra



vez dependiendo de qué significado trascendental rija en cada momento (1987, p. 37).

Como puede verse el estructuralismo se fija en los esquemas lingüísticos como emisores condicionantes de los discursos. Los interpreta como productos que rigen las interacciones y modelan las posiciones de los sujetos y su actuación. Su abordaje e indagación se concentra en caracterizar los sistemas de signos explicando su sentido, sin tener en cuenta la manera diferencial en que pueden tomar forma material en los individuos y sus circunstancias, hasta el punto de subvertirlos.

La visión posestructuralista por su parte, se plantea cuestiones relativas a los significados trascendentales, es decir, se desplaza de la estructura a su mensaje. Preguntas en la procedencia, el cómo y por qué se produjeron y qué afirman, rodean lo que sería un análisis posestructural, cuyos principales referentes son Michel Foucault y Jacques Derrida.

En materia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, esto se traduciría en preocuparse no por el discurso de formación dirigido a los profesores respecto a enseñar la estructura de las disciplinas académicas, sino por la práctica discursiva de los formadores del profesorado que pueden o no obedecer a los presupuestos discursivos institucionales. Esta consideración podría encontrar coincidencia con el modelo procesal de Stenhouse y la propuesta crítica de Grundy, aunque la propuesta posestructuralista aboga por la deconstrucción, en términos de Derrida, y por el carácter no trascendental de los aprendizajes. Así lo explica Cherryholmes (1987):

El currículo se puede diseñar para ayudar a los estudiantes a conocer sus propios discursos, a conocer de qué forma el conocimiento y el poder se crean y recrean el uno al otro...las construcciones curriculares y las críticas deconstructivas permite emitir juicios sobre objetivos, experiencias de aprendizaje y su

evaluación...la crítica posestructural enseña, cuando menos, a recelar de aquellas posiciones de razonamiento, de conocimiento, la certeza, la claridad y el rigor (p. 51).

El proyecto educativo en la línea posestructuralista podría ser considerado como autolesivo, en la medida en que propone desafiar el sistema mismo y las estructuras que tradicionalmente lo han sostenido. Aquellos a quienes se enseña podrían incluso considerar que el sistema educativo no es necesario llegando a una postura anárquica, una vez se conoce su aparataje de poder. Cherryholmes, no obstante, indica que son necesarios tanto constructores como deconstructores en el currículo y la enseñanza, tomando el carácter temporal y falible como una condición necesaria para la renovación constante de dichas instancias. No reconocerlo, sería alimentar una total ficción y hundirse en el desencanto frente a los ciclos que vive naturalmente la educación.

\*\*\*

Con la tendencia posestructuralista se da cierre a los principales enfoques curriculares que han marcado la concepción, definición y construcción del currículo, desde principios del siglo XX. Cada punto de vista se centra en un elemento distinto del proceso educativo, desde la mirada centralizada en los objetivos de enseñanza, pasando por la reivindicación del docente y el estudiante, o por la apuesta deconstructiva de todo un sistema. Las discusiones pueden contar con pequeños consensos, pero la vitalidad de una u otra consideración queda en manos de los actores que participan de la construcción del conocimiento, y de la manera en que interactúan con las estructuras de poder. El aula, resulta siendo, el principal campo para batallar.

A continuación, se expondrán cuatro maneras de organización del currículo, que representan el segundo interés de este capítulo conforme a los propósitos investigativos del presente trabajo de grado.

## **6.2. FORMAS ORGANIZATIVAS DEL CURRÍCULO**

Aparte del fondo conceptual y teórico que supone el currículo, la forma en que éste se organiza también influye en los propósitos educativos que se plantean y en su ejecución. Es por ello, que se considera vital revisar algunas formas en que el currículo se estructura, pues de esto depende la orientación y manera en que llevan a cabo los procesos de enseñanza- aprendizaje.

**6.2.1.** Sistema modular Xochimilco. Una primera forma de organización curricular, es el sistema modular en la Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Xochimilco en México, emergente entre los años 60' y 70', como método de enseñanza innovador no solo allí, sino en toda América Latina. De acuerdo a Sanz (2004), este tipo de propuesta se enmarca en los modelos de carácter sociopolítico y crítico, que “se caracterizan por enfatizar los vínculos existentes entre institución educativa y desarrollo social, por ser altamente flexibles, contextualizados e incorporar en sus diseños curriculares, en mayor o menor medida, elementos de interdisciplinariedad y globalización” (p. 62).

El conectar el quehacer universitario con las problemáticas de una realidad concreta, revitaliza el vínculo universidad-sociedad como elemento de una relación dialéctica constante. Igualmente, el romper con el paradigma clásico de la separación de la enseñanza por disciplinas abre la posibilidad de pensar materias objeto de investigación desde el discurso y los métodos de diversos campos del conocimiento.

La experiencia de Xochimilco, con más de cuarenta años de vigencia, puede encontrar sus raíces en influencias teóricas como la escuela nueva y la psicología cognitiva, que sitúan la construcción del conocimiento en el proceso de interacción de los sujetos con el ambiente, ocurriendo una mutua transformación. Desde su surgimiento, este proyecto modernizador para las instituciones de educación superior del país, se fijaron que “había que ir más allá de la universidad formadora de profesionales liberales como producto fundamental, y preparar profesionales con una preocupación y compromiso social, mayor”

(Padilla, 2012, p. 72).

Algunos conceptos son claves para comprender el fondo de este modo de organización del conocimiento, tales como: objeto de transformación, interdisciplina y grupo operativo, que, podría decirse, intentan superar las dicotomías racionalizantes de sujeto/objeto, para dar paso a una concepción horizontal de los procesos de investigación científica. Y no se trata solo de un cambio a nivel semántico, sino de un sentido otro sobre los elementos que inciden en la fundación de productos del intelecto humano.

Algunos de los principios que forjan el sistema modular Xochimilco (Arbesú, 1996) son: vinculación universidad-sociedad priorizando a las clases más necesitadas, organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje por módulos, donde se estudia un problema de la realidad y se aborda de manera interdisciplinaria, comúnmente en grupos de trabajo. También, el incentivar la participación activa del estudiante en su formación, mediante el cuestionamiento más que la memorización de los temas de estudio; el papel de profesor como guía o coordinador del módulo, sin ser fuente exclusiva de la información; la combinación de la teoría y la práctica materializada en investigaciones trimestrales con su correspondiente puesta en contexto. Y por último, la integración de tres estrategias sustantivas que tiene la universidad: docencia, investigación y servicio.

Un aspecto que también resulta novedoso es la disposición misma de la infraestructura necesaria para el desarrollo de los procesos de formación. Los espacios los ocupan mesas pequeñas con sillas que se pueden cambiar de posición; no hay tarimas ni escritorios para el docente, y los grupos no exceden los veinte estudiantes.

A nivel estructural, el sistema modular se organiza desde lo particular a lo general, así: el plan de estudios se conforma por un conjunto de módulos, a partir

de un objeto de transformación, constituido por un problema. Cada módulo tiene una duración de un trimestre, y está compuesto por unidades interdisciplinarias. Para comprender el funcionamiento dentro de Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco en México, Sanz (2004) refiere la manera en que el plan de estudios procede:

Se inicia con un tronco común o interdivisional (TID) que cursan todos los estudiantes inscritos en las diecisiete carreras de las tres divisiones académicas con que cuenta la Unidad Xochimilco (División de Ciencias Sociales y Humanidades, División de Ciencias Biológicas y de la Salud y División de Ciencias y Artes para el Diseño). Una vez cursado el módulo del TID los alumnos, en función de la carrera seleccionada, realizan los dos módulos correspondientes al tronco divisional (TD) para posteriormente transitar hacia el tronco de carrera donde culminan su formación (p. 63).

Hay que decir, que la puesta en marcha del modelo requiere de una preparación modular del docente de aula, que se sintetiza en la conformación de interdisciplinarios para el diseño global del desarrollo curricular, talleres para la construcción de los troncos divisionales y troncos de carrera. A este grupo de expertos del plan modular, subsigue la formación de cuadros para garantizar el cumplimiento de los módulos (Padilla, 2012). Desde sus comienzos, el diálogo alrededor de las experiencias docentes en la implementación de los planes de estudio, constituía un factor de modificación sobre la marcha. Además, la preparación académica de los docentes y sus funciones de investigación se orientaban al fortalecimiento del sistema modular para darle consistencia a su estructura curricular.

Para cerrar, Sanz (2004) indica algunos de los aspectos que pueden ser repensados en el modelo: primero, la organización global del conocimiento en

módulos, si bien vincula al estudiante con los problemas reales del contexto, se corre el peligro de llevarlo a un pragmatismo extremo. Es preciso tener cuidado con la selección de los problemas a estudiar para garantizar la formación científica del profesional. Y segundo, el hecho de que hay conocimientos que son básicos para la formación del profesional que tienen su propia lógica, y que no pueden incorporarse tan fácilmente en un problema concreto de investigación, y por ende, en la organización del módulo.

**6.2.2. Modelo por competencias.** En el contexto de la educación superior, referirse a competencias contiene un fundamento básico: el formar individuos para el trabajo. Esto, obedece a lo que Barnett (2001) define como los cambios que la universidad ha tenido como institución en la sociedad moderna. Ha pasado de tener un carácter elitista desde sus orígenes medievales, a proyectarse como masiva y dispuesta a responder las necesidades del sector productivo.

Su propiedad se encuentra en el Estado, preocupado por promover sus capacidades económicas instrumentalizando el conocimiento, a partir de ideas sustentadas en “habilidades”, “vocacionalismo”, “competencia”, “resultados”, “capacitación”, “empresa”, que entretejen el léxico contemporáneo. La principal denuncia que hace Barnett respecto a este enfoque por competencias es lo que en términos heideggerianos conviene en llamarse el *olvido del ser*, a partir de la pregunta: ¿es posible pensar en una idea del conocimiento que no sea meramente instrumental, y se enmarque en una definición alternativa del ser humano? (2001).

No obstante, en el discurso de la línea del pensamiento complejo, las competencias parecen contener un trasfondo de aquello “humano” al formularse como parte de la formación integral. Tobón (2008a) sintetiza cinco puntos claves para entenderlas, defendiendo su pertinencia educativa y social:

Las competencias se abordan desde el proyecto ético de vida de

las personas, para afianzar la unidad e identidad de cada ser humano, y no su fragmentación; las competencias buscan reforzar y contribuir a que las personas sean emprendedoras, primero como seres humanos y en la sociedad, y después en lo laboral-empresarial para mejorar y transformar la realidad; 3) las competencias se abordan en los procesos formativos desde unos fines claros, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa, que brinden un para qué que oriente las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación; 4) la formación de competencias se da desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo como clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes; y 5) desde el enfoque complejo la educación no se reduce exclusivamente a formar competencias, sino que apunta a formar personas integrales, con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, conciencia de sí, etc., y también con competencias (pp. 3-4).

A nivel del diseño curricular, los planteamientos de Tobón se dirigen a una organización por módulos y proyectos formativos, aprendizaje por problemas y talleres, y la propuesta de una estructura por créditos y ciclos propedéuticos que se asocian al principio de flexibilización curricular, el cual se abordará más adelante. La visión de este autor entra en conflicto con la de Barnett pues éste pone en entredicho la transferencia de habilidades, y la predominancia de un enfoque que prioriza el *saber cómo*, sobre el *saber qué*.

Para acercarse a una definición de competencias en su sentido vigente, Barnett la refiere como una serie de acciones estandarizadas que el individuo debe alcanzar para ser “competente”, siendo estas acciones o hechos los índices que demuestran resultados. Así mismo, “cuanto más alto sea, más exigentes serán los estándares esperados” (2001, p.109). La noción de competencia tiene que ver con conductas predecibles en situaciones predecibles, las cuales son

formuladas por los grupos de interés propios del mundo del trabajo. Identificar los estándares ocupacionales de los cuales se derivan las competencias, está en manos de los cuerpos directivos o profesionales en ejercicio pues son la autoridad para determinar cuál es la práctica adecuada.

Esta mediación del poder hegemónico y las estructuras dominantes es lo que a Barnett molesta, ya que prioriza las competencias operacionales (énfasis en el desempeño) por encima de las competencias académicas (interés en el dominio de una disciplina). Las competencias entendidas en estas versiones rivales, comparten sin embargo la tendencia de la reproducción, y el cierre o la creencia absoluta en sus presupuestos.

Por su parte, Tobón (2008b), define las competencias como: “procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento” (p. 18). Para este autor, las competencias son un enfoque de la educación y no un modelo pedagógico, al centrarse solo en aspectos conceptuales y metodológicos, pero no de índole didáctica, epistemológica, de concepción curricular o el tipo de persona que se desea formar. La importancia de este enfoque radica en la pertinencia de los programas educativos en relación con los problemas del contexto social; en evaluar la calidad de la formación y el desempeño, en el hacer parte de una política educativa internacional, y en facilitar la movilidad académica de docentes y estudiantes.

Mientras Tobón se centra en la forma más que en el fondo, Barnett aboga por un nuevo tipo de competencia que se centre no en lo operacional o lo académico, sino en el mundo de vida (retomando la noción habermasiana). El propósito formativo fundamental de la educación superior para la vida sería la comprensión del propio mundo a través de un conocimiento reflexivo, con métodos dialógicos,



una actitud escéptica de permanente escrutinio por las ideas, instituciones e ideologías; y la evaluación del propio aprendizaje.

Aquí, el desdibujado papel del profesor a raíz de la tendencia centrada en el aprendizaje, implica grandes desafíos. Por un lado, debe permanecer fiel a su vocación disciplinar sin limitarse a las técnicas de enseñanza convencionales; y por el otro, ha de suscitar una relación interactiva con los estudiantes. La propuesta de Barnett apuntaría a la formación de buenas personas, más que de trabajadores eficientes; se trata de una educación para la trascendencia colectiva.

**6.2.3. Aprendizaje basado en problemas-ABP.** Como pudo apreciarse con Tobón (2008a), el aprendizaje basado en problemas sostiene un contacto dinámico e integrador con el enfoque de competencias. Para empezar, el ABP se sustenta en el propósito de garantizar una relación dialéctica entre la teoría académica y la práctica profesional. Para entenderlo, los daneses Enemark y Kjaersdam (2008) distinguen entre problemas teóricos y problemas prácticos, siendo éstos últimos los que formulan nuevos problemas teóricos, es decir, suscitan la apertura de un proceso de investigación en búsqueda de soluciones mediante una nueva teoría. En general, el ABP consiste en:

Una estrategia de enseñanza- aprendizaje que se inicia con un problema real o realístico, en la que un equipo de estudiantes se reúne para buscarle solución. El problema debe plantear un conflicto cognitivo, debe ser retador, interesante y motivador para que el alumno se interese por buscar la solución (Morales y Landa, 2004, p. 152).

En este esquema, el aprendizaje es autodirigido, lo que significa que se centra en el estudiante, y el docente se convierte en un facilitador o tutor. La noción de problema representa el punto de partida para la construcción del conocimiento,

y no una manera de ejemplificar o aplicar lo que el profesor pueda transmitir en el modelo tradicional de la clase magistral. Como método de aprendizaje el ABP detenta las siguientes características (Barrows, 1996): los procesos se desarrollan en grupos de entre cinco y nueve estudiantes con el acompañamiento de un tutor, promoviendo la colaboración y la cooperación; dicho tutor plantea preguntas que permiten a los educandos encontrar las rutas de entendimiento y el manejo del problema, que actúa como foco para la integración de diversas disciplinas.

La innovación educativa es uno de los rasgos que destacan Enemark y Kjaersdam (2008) respecto al ABP, al indicar que “los problemas definen las asignaturas y viceversa. La enseñanza orientada a problemas mediante el trabajo de proyecto permite que los grupos de alumnos escojan los problemas e intenten resolverlos [adquiriendo] conocimientos básicos necesarios mediante la bibliografía y los cursos” (p. 74).

Hasta aquí se considera entonces que el ABP se fundamenta en la investigación, la interdisciplinariedad, la modalidad de proyecto y el aprendizaje autodirigido, pero cabe preguntarse cómo éste toma forma en el diseño curricular. De acuerdo a las reflexiones de Enemark y Kjaersdam (2008), el currículo debe organizarse en materias o temas generales, luego en cursos que respondan a los elementos nucleares del perfil profesional, para llegar a la aplicación de las asignaturas a la práctica profesional o el problema elegido y formulado como proyecto.

Si bien el énfasis está en el estudiante como presupuesto fundacional en el ABP, este tipo de estructura a nivel curricular lo contradice un poco. El énfasis en el estudiante no es transversal en los semestres, sino que se concentra en sus fases finales para demostrar en el proyecto de investigación o tesis sus destrezas teóricas y metodológicas, es decir, *aprender a hacer*. En realidad no cambia totalmente el esquema clásico profesor-estudiante a nivel microcurricular en el aula, sino que el estudiante toma mayor autonomía cuando dirige sus esfuerzos

a su proyecto basado en problemas, ad portas de terminar su profesión.

Dos aspectos más pueden resultar problemáticos en el ABP: que el papel del profesor en la instancia del proyecto se limite a asesorar el proceso de investigación, cuando no se garantiza que cada estudiante cuente con un marco teórico y metodológico suficiente. Los aprendizajes en los diferentes grupos de estudiantes no son los mismos, por lo que sus insumos cognitivos no serán uniformes a la hora de asumir un proyecto basado en problemas. Aquí, el docente debe reforzar estas estructuras básicas y no dar por supuesto que el estudiante ya las ha aprendido.

Y lo segundo, no siempre los problemas que busquen resolver los estudiantes deben responder a las demandas del mundo comercial y empresarial, aunque se entiende que esto depende del área en que se adopte el modelo. Lo que quiere expresarse es que no siempre los problemas de investigación deben representar una cuestión *vendible*, sino que pueden asumirse como instancias de problematización de los intereses mismos que muevan al estudiante, dado que un proyecto de investigación implica un proceso de pensamiento, apropiación y exposición académica de las propias ideas.

**6.2.4. Flexibilización curricular.** En los tres modelos de organización curricular hasta ahora expuestos, pueden apreciarse ciertas similitudes que se resumen en la integralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el propósito de descentralizar la escuela y hacerla parte del contexto social. Una forma de organización que absorbe dichos objetivos, y además pretende otorgar al estudiante la libertad de decisión en el ordenamiento de su proceso de formación, es la flexibilización curricular. Esto, frente a los desafíos que sugieren las transformaciones sociopolíticas, económicas, científicas y tecnológicas propias de la globalización. El desarrollo del conocimiento y el sistema educativo, entonces, deben orientarse a responder a estas nuevas demandas con propuestas basadas en la innovación.

El concepto de flexibilidad proviene del ámbito económico, y ha terminado por insertarse en la educación como parte de un discurso posmoderno, que ha cuestionado los grandes metarrelatos que dominaron el pensamiento occidental a partir de la producción capitalista (Malagón, 2004). La flexibilización curricular se presenta como un nuevo principio y herramienta metodológica en el ámbito de la educación. Puede definirse como un proceso de formación abierto, que establece nuevas relaciones al interior de los centros de estudio, y nuevas relaciones externas en cuanto al entorno social (Díaz Villa, 2002). Respecto a lo primero, tanto lo académico, curricular, pedagógico y lo referente a lo administrativo y la gestión, se ve atravesado por la flexibilización modelando una amplia estructura de funcionamiento. Esta, caracterizada por la división en unidades académicas: facultades, las cuales representan un campo amplio de conocimiento y práctica; y departamentos conformados por las funciones de docencia, investigación y servicio.

A nivel curricular, surge una nueva semántica que tiende a enunciarse de acuerdo a las políticas estatales y a la perspectiva de las instituciones de educación superior. Los contenidos se organizan en campos de formación, áreas, competencias, componentes, núcleos, proyectos, cursos, ciclos, entre otras denominaciones, caracterizados por secuencias cortas de estudios.

Respecto a las nuevas relaciones externas que posibilita el principio de flexibilización, la movilidad académica y los intercambios internacionales hacen parte de su núcleo de acción, tanto para estudiantes como para docentes. En el caso de los estudiantes, éstos tienen la posibilidad de organizar su propio proceso formativo, por ejemplo, decidiendo las asignaturas que desea ver, el momento de cursarlas dentro del programa académico, el sistema de pago de su matrícula, además de contar con beneficios como las homologaciones y transferencias, y la convalidación de títulos desde la tendencia de internacionalización del currículo. Lo anterior, representa menos restricciones institucionales para acceder a la educación, haciéndola masiva.

En este contexto, el docente se encuentra ante un panorama de confusión y saturación producto de un vasto “un menú de ofertas y exigencias”; un laberinto de opciones que atraviesa lo didáctico, lo pedagógico y lo disciplinar. Para Díaz Barriga (2004):

En la actualidad el profesor se ve obligado a emplear una variedad de técnicas y estrategias que se fundamentan en diversas posiciones, unas psicológicas, en particular la psicología constructivista, aunque también existen otros planteamientos como la enseñanza basada en problemas (EBS), situada en una variedad de perspectivas grupales; así como en distintas propuestas como el currículo flexible o la enseñanza basada en competencias (p. 1).

Un rasgo crucial de la política de flexibilización es el sistema de créditos, entendido como una unidad de medida del trabajo del estudiante que calcula el promedio de horas semanales dedicadas a una actividad por periodo académico (Díaz Villa, 2002), permitiéndole la elección de lo que quiere aprender según sus intereses, motivaciones y disponibilidad de tiempo.

En síntesis, el principio de flexibilización curricular ha posibilitado un cambio en la relaciones intra e interinstitucionales, fomentando la investigación y educación continuada, y atendiendo a las demandas laborales predominantes en la sociedad contemporánea. Esto, también ha permitido descentrar la preparación académica del campus universitario, a partir de modalidades virtuales o a distancia que permiten al estudiante desarrollar su proyecto de vida en diferentes ámbitos, y no exclusivamente en el estudio.

No obstante, no debe empoderarse la flexibilización al punto de convertirla en un “nuevo metarrelato”, pues existen posturas que cuestionan el carácter profesionalizante que ha adoptado la universidad propiamente bajo este carácter. Frente a esto, cabe preguntarse: ¿cuál es el sentido del estudio universitario? Para Gutiérrez (2011), éste no debe agotarse en la formación profesional, ya que el saber no debe ser adquirido sino cuestionado con fines de producir un nuevo

saber. Al igual y como sostienen Zuleta (2010) respecto al fin de la educación como enseñar a pensar más que a memorizar o a responder; y Restrepo (2011) quien define el espacio universitario como la oportunidad para “disentir, divertir, divergir, encontrarme, desencontrarme, escribir, leer, escudriñar, dialogar más que enseñar” (p. 63). El llamado *ethos político* de la universidad, y su aporte al pensamiento crítico, son atributos que deben tenerse en cuenta a la hora de considerar la flexibilización desde el sentido de “lo universitario”.

### **6.3. FORMACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Desde los años 80', la educación superior en Colombia (o sistema de educación post- secundaria), comenzó a reglamentarse a través de un amplio marco legal regulador. El Decreto-Ley 80, particularmente, la definió como un sistema que tiene “el carácter de servicio público y cumple una función social” (1980, p. 1), estando a cargo del Estado y de particulares autorizados. Mediante dicho decreto, también se comprenden las modalidades educativas que componen la educación superior: formación técnica profesional, formación tecnológica, formación universitaria y formación avanzada o de postgrado. A la par, se designaron los entes encargados de su control y vigilancia, como el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES, la Asociación Colombiana de Universidades y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior-ICETEX, este último, garante del acceso y descentralización educativa promocionado por la nueva legislación.

Para Antonio García Nossa (1985), esta tendencia representa lo que denomina el apogeo del modelo desarrollista de la universidad, caracterizado por su expansión acelerada entre los años sesenta y setenta, en un contexto de metropolización. Con este proceso, se validó la incursión del esquema de privatización de la educación superior, provocando una estratificación social y académica; y la proliferación de centros de enseñanza cuyo nivel, recursos y condiciones empezaron a ponerse en entredicho.

Estos mismos factores son lo que componen el debate contemporáneo alrededor de la “calidad” de las instituciones de educación superior-IES, que levanta sospechas en todos los sectores sociales, lo que pone en duda su pertinencia. Brunner (2002) lo refiere así:

Existe la percepción de un deterioro de la calidad de la enseñanza superior, tanto pública como privada, que unos achacan a la masificación del ingreso y a las bajas barreras selectivas de los sistemas, y otros, en cambio, a la reducción de los recursos públicos destinados al sector. Más específicamente, los estudiantes manifiestan su rechazo frente a una formación que perciben como despegada de sus necesidades o expectativas (p. 129-130).

A esto se suma, que los académicos consideran la enseñanza de pregrado como mediocre, que los docentes de profesiones tradicionales como la medicina, el derecho y la ingeniería, juzguen bajo criterios de ilegitimidad la abundancia de carreras en nuevas áreas; que los empresarios expresen insatisfacción con las generaciones de egresados, y que la opinión pública haga eco de tales críticas además de denunciar el por qué “no se hace nada” para mejorar el sistema de educación superior.

La ley 30 de 1992 reúne las directrices más recientes en cuanto a la regulación de este ámbito, haciendo énfasis en la autonomía de las instituciones en materia de establecimiento de programas académicos, elección de sus autoridades administrativas y, en el caso de las universidades privadas, la determinación del incremento anual de lo que cobran a sus estudiantes, entre otras disposiciones. Se crean igualmente otras instancias de coordinación y evaluación de sistema como el Consejo Nacional de Educación Superior-Cesu, organismo vinculado al Ministerio de Educación Nacional, y los parámetros para los mecanismos de acreditación institucional que conforman el Sistema Nacional de Acreditación en Colombia, coordinado por el Consejo Nacional de Acreditación-CNA. Vale

mencionar que el criterio de acreditación es de carácter temporal, por lo que las instituciones deben presentar la renovación de sus planes educativos por cada programa académico, sea para obtener de nuevo el registro calificado o la alta calidad, que les permita continuar con su funcionamiento.

Otro ente creado a partir de la ley 30 fue el Fondo de Desarrollo de la Educación Superior-Fodesep (1992), encargado de promover el financiamiento de proyectos institucionales y programas para el desarrollo académico, tanto para las instituciones de naturaleza pública como privada. En las disposiciones legales, también se hace mención a las políticas de evaluación que constituyen un factor que refuerza el carácter autónomo de las IES, lo que para Balán y García (2002), ha traído efectos negativos en el sistema por cuenta del sector privado particularmente, pues dicha autonomía condujo a que muchas instituciones “incrementasen desmedidamente su oferta de carreras profesionales y semiprofesionales a partir de 1993, y especialmente de 1994, sin las condiciones mínimas para garantizar la calidad académica” (p. 206). Lo anterior, según los autores, lleva a pensar en replantear el papel de Estado en defensa de quien toma este “servicio”.

La tendencia entonces se ha sostenido y se ha tornado progresiva, llegando a que hoy Colombia cuente con 206 instituciones no oficiales de educación superior entre universidades (50), centros tecnológicos (131) y técnicos (25). En contraste, las de carácter oficial solo llegan a 62, de las cuales 31 son universidades (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Para García (1985), esta situación es signo de la crisis de la universidad, no como categoría de la educación y de la cultura, sino respecto al tipo de universidad diseñado para preservar la dominación de clase, y el mantenimiento de un sistema tradicional de control político. Como rasgos de la universidad en términos contemporáneos, figuran: su desintegración como sistema nacional, la hegemonía de las instituciones de carácter privado, la estatificación social y académica reproduciendo la estructura de clase frente a los elevados costos de la educación postgraduada (a la que solo puede acceder un sector de la sociedad), y la



reducción del proceso educacional.

En general, la “crisis de la universidad colombiana, su existencia, su jerarquía, su rumbo y su destino, dependen cada día menos de ella misma” (García, 1985, p. 175), lo que va en detrimento de las posibilidades de organización de una comunidad universitaria, un agrupamiento de profesores y estudiantes, y una rebaja de la capacidad del pensamiento crítico y la creación de cultura que, en teoría, tienen lugar en un contexto de formación académica y humanística como lo es la educación superior.

Para cerrar, parte de los factores que han desencadenado el afianzamiento del modelo desarrollista y profesionalizante en las IES, se centra en su vinculación con el sector productivo, dimensión equiparada en el discurso con la necesaria relación de este tipo de educación con las demandas de la sociedad. Dichas demandas, evocando las consideraciones sobre el capital humano del economista Gary Becker, son señaladas como indispensables a la hora de construir los currículos, ya que tienen que ver con:

El grado de adecuación o de desfase entre el producto del sistema educativo y la realidad del mundo del trabajo...la educación más funcional y rentable consistiría en la estrecha correspondencia funcional entre el perfil profesional del egresado (conocimiento y habilidades) y la naturaleza de las tareas que desempeñaría en el puesto de trabajo, profesión u oficio (ICFES, 1990, p. 39).

Las tensiones frente al panorama de la educación superior, su masificación y cuestionamiento a su calidad son asuntos irresolubles, y están permeados por visiones desde lo económico, político, social y educativo. La apertura “democrática” o masificación de este tipo de educación deja entrever preguntas como: ¿a mayor cantidad de universidades, mayor educación? Y ¿a mayor acceso, mayor nivel de endeudamiento? No son determinaciones sino líneas

sumadas a la discusión. Es hora de revisar la manera en que los programas de Comunicación Social y Periodismo, objeto del presente trabajo, se han insertado en esta lógica

**6.3.1.** La Comunicación Social y el Periodismo como programas académicos en la educación superior. Como es bien sabido, el periodismo nació como práctica aprendida sobre la marcha y no dentro del ámbito académico. En Colombia, su profesionalización se dio con la expedición de la ley 51 de 1975 que expresa: “reconócese como actividad profesional regularizada y amparada por el estado, el ejercicio del periodismo en cualquiera de sus formas” (p. 1). Pasarían un poco más de dos décadas para que la Corte Constitucional dejara sin vigor aquella ley en 1998, haciendo del periodismo un campo que hoy puede ser ejercido sin necesidad de un título universitario.

Este tipo de hechos ha mantenido un debate abierto sobre si el periodismo debe ser o no enseñado académicamente. Las posturas son igual o más divididas a la hora de discutir si el “matrimonio” entre la comunicación y el periodismo es o no pertinente. En el presente apartado se abordarán los elementos teóricos referentes a la formación universitaria, respecto a los programas de pregrado en Comunicación y Periodismo, y las nociones que problematizan las relaciones entre estas materias y su presencia en la educación superior. También, se hará mención a la formación sociohumanística al representar la plataforma en la que con mayor frecuencia se suele introducir contenidos que podrían o no incluir el tema del conflicto armado en las universidades, y puntualmente, en los programas académicos en cuestión.

**6.3.1.1.** El debate alrededor de la denominación: Comunicación Social y Periodismo. En Colombia, se encuentran registrados en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES, 36 programas de pregrado en Comunicación Social y Periodismo, pero en total son 107 los que juntan la Comunicación con otras áreas (SNIES, 2017), llegando a denominaciones como:

comunicación publicitaria, comunicación social y multimedia, cine y comunicación digital, entre otros “apellidos”. Las visiones alrededor de la comunicación social y el periodismo (tomándolos juntos o separados), y la evaluación de la importancia de su presencia en la academia universitaria, son relativas. Hay que decir, que el interés de Colombia por una institucionalización de estos campos fue tardío, en relación con otros países de América Latina. Argentina lo hizo desde 1934, y Brasil al año siguiente impartiendo cursos que no estaban insertos todavía en un centro de educación superior propiamente. Para mitad del siglo XX, dada la masificación de los tres medios de comunicación por excelencia en las dinámicas cotidianas de las sociedades (prensa, radio, televisión), se elevó el interés de la universidad por incluir dichas escuelas pasando de 13 en 1950 a 163 en 1980 (Nixon, 1980), ya bajo el nombre de Comunicación Social- Periodismo, por recomendación del Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina- CIESPAL.

Por esta época, se creó igualmente la Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación Social-FELAFACS. Lo que se ha vivido entonces, es una aceleración y demanda progresiva de los programas académicos en estas áreas, que se han inclinado por especificar cada vez más sus objetos de estudio, lo que se refleja en los tipos de denominación.

Lo anterior, permite afirmar que Colombia sea un país que produce “periodistas por montones” llevando a una sobrepoblación de egresados que se agrava dado los nuevos énfasis y especializaciones respecto a los procesos comunicativos articulados con otras disciplinas. El panorama de la profesión está en crisis pues “anualmente, se gradúan de las universidades colombianas cerca de 4.500 comunicadores sociales y periodistas, pese a que el mercado laboral para estos profesionales cada día es más escaso y competido” (Ministerio de Educación, 2007).

Lo anterior, contrasta con el más reciente informe sobre tendencias laborales del

portal EIEmpleo.com, que afirma que los Comunicadores Social y Periodistas ocupan el noveno puesto entre los diez programas con mayor oferta laboral con 1,4% (Semana, 2017). Quizá, el auge de las nuevas denominaciones es lo que ha diversificado los patrones de la oferta, pues, un comunicador audiovisual podría trabajar en áreas como el cine, la televisión, el diseño y la publicidad.

Para ilustrar la discusión, en la reciente reforma curricular al programa de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad del Tolima (que hace parte del objeto de estudio de la presente investigación), realizada entre 2012 y 2013, se consideró pertinente el proponer un cambio de denominación a solo “Comunicación Social”, con el fin de darle el mismo valor académico tanto al periodismo como a los otros campos que pretende desarrollar el programa. Dicha reforma aún no se implementa, pero su proceso permite evidenciar las tensiones a nivel de semántico y conceptual. Para tomar la decisión se tuvo en cuenta:

Los intereses de los estudiantes se han diversificado, en el sentido de que no se ven exclusivamente como periodistas sino como comunicadores que pueden laborar en otros escenarios diferentes a los medios de comunicación tradicionales; (2) el programa de comunicación social-periodismo de la Universidad del Tolima, institución pública, quiere formar profesionales con destrezas y capacidades para reconstruir, fomentar y consolidar ante todo procesos comunicativos que contribuyan al bienestar social, la democracia y la inclusión; (3) el análisis de los contextos global, nacional y regional (especialmente este último), permiten inferir que no se puede apostar a la resolución de nuevos retos sociales solo desde una concepción informativa/difusionista, sino desde una concepción amplia de la comunicación que interactúe con otras áreas del conocimiento (Jaime y Angulo, 2013, p. 2).

Al exponerse este caso, puede evidenciarse la necesidad de re-pensar las

distintas maneras de denominar un programa, dada la relación directa que abriga con el proyecto de formación que desde ahí se proyecta. Esto, se ve también atravesado por el conflicto entre la idea de querer “abarcarlo todo” o delimitarlo, corriéndose el riesgo de que los perfiles profesionales ofertados no encuentren su total correspondencia con lo planteado en los pregrados.

Fuentes (1991), afirma que “el currículo académico en comunicación sigue siendo un problema fundamental en el interior de cada institución y en los ámbitos regionales, nacionales y continentales” (p. 11). Aquel carácter omnipresente de la comunicación a partir de mitad del siglo XX, la ha tornado problemática al punto de no saber si se trata de una disciplina, de un campo de estudio o de un componente investigativo. Su condición es flexible y abarcable desde cualquier área, lo que lleva a que la comunicación permanezca en la indefinición tanto a nivel curricular como profesional.

Una de sus líneas filiales es entonces el periodismo, equiparable con la dimensión mass mediática de la comunicación, pero tanto académicos como docentes y planificadores del currículo no han logrado determinar hacia cuál lado debe inclinarse más la balanza en el aprendizaje de estas materias. ¿Más comunicación o más periodismo? es uno de los dilemas que plantea la tendencia predominante de juntarlos como denominación de los programas académicos en educación superior.

**6.3.1.2.** Formar a comunicadores y periodistas en la educación superior: ¿un asunto pertinente? Se abre este apartado haciendo referencia a algunas preguntas claves que trazan la ruta de problematización sobre la pertinencia o no de “estudiar” comunicación y periodismo en un contexto académico. Tabares (2014) las refiere así: “¿qué necesita saber un periodista para cumplir con esa función?, ¿necesita ser comunicador social?, ¿es preferible que tenga un título como periodista? Si es así ¿qué materias debe cursar?, ¿solo redacción?, ¿qué tanto debe saber de tecnología?” (p. 68). Este cuestionamiento no solo es

complejo por evaluar dicha pertinencia sino por llevar a pensar en quien podría ser un interlocutor válido para responderlas; si la ciudadanía, los dueños de medios, gremios periodísticos o emisarios de la academia.

Al respecto, los procesos industriales en masa que han posibilitado el uso generalizado de los medios de comunicación, en especial en el ámbito digital al que también ha migrado el formato tradicional, pone en duda la “necesidad” o no de un periodista. Si hoy quien posea un dispositivo tecnológico puede hacer comunicación, podría decirse que no se debe ingresar a un pregrado para participar en la esfera de la opinión pública, construir un relato y difundirlo. De ahí, surge una pregunta más para ampliar el repertorio inicial, ¿qué hace al comunicador o periodista diferente de los ciudadanos conectados, que no necesitan intermediarios para acceder a la información y actúan como generadores constantes de nuevos discursos?

Para Zuluaga (2011), “el periodista sobra como mensajero y falta como intérprete”, es decir, es este el que le otorga un contexto a lo que se dice, indaga las reacciones y desarrollos posteriores de los hechos, construyendo una historia. Esta reflexión parte de la visión optimista sobre la masificación mediática al asumirla como la oportunidad de ampliar las posibilidades del ejercicio periodístico, sin que se encuentre amenazado ante las ventajas de acceso, tecnificación y recursos expresivos que detenta la sociedad en general.

Podría decirse también que el carácter “profesional” del periodista está, más que en redactar correctamente una noticia, es ser consciente de la responsabilidad que implica edificar una versión de un hecho que involucra la fuente humana. Debe tenerse tacto, sentido de alteridad y un marco ético fuerte para calcular la dimensión de publicar una nota de manera oficial, luego de corroborar la información desde múltiples perspectivas, contrastarla y verificar la veracidad de sus fuentes.

Pero, al periodista por momentos se le exige “saberlo todo”, y en alguna medida, esta expresión tiene sentido. Barbero lo ejemplifica así: “si un muchacho en pregrado tiene que saber de Economía para escribir un artículo de economía, yo creo que lo que tendría que existir en el pregrado es mucha más Economía” (1997, p. 56). Por ello, resultaría más fácil que un economista tuviera adecuadas competencias de lecto- escritura para escribir una noticia. Y surge una pregunta más; ¿qué se le debe enseñar entonces al estudiante? Un medio de comunicación noticioso puede tener tantas secciones como temáticas en sus contenidos, pero sería un exabrupto pensar que un estudiante de comunicación y periodismo debe aprender conocimientos relacionados con medicina, botánica o ingeniería por tener el algún momento que cubrir un hecho relativo a dichas áreas. Sucedería una saturación epistemológica impensable.

La respuesta al qué enseñar no puede resolverse de manera definitiva, pero un criterio a tener en cuenta es la afinidad existente entre la comunicación, el periodismo y las disciplinas de las Ciencias Sociales. La propuesta que Fabio López de la Roche (1997) presenta es que la Historia, la Antropología, la Sociología y el campo de los Estudios Culturales, son indispensables para la construcción de un currículo integral. La Historia, porque es necesario que un periodista detente un sentido histórico sobre su tiempo, conociendo los periodos más densos en los contextos nacionales, latinoamericanos e intercontinentales, que involucren guerras, movimientos sociales, la evolución del Estado, entre otros. La Antropología, por estudiar los hechos culturales de la humanidad, sus características étnicas, su dimensión ritual; por sembrar un profundo respeto a la alteridad, al reconocer la existencia de actores culturales con particularidades legítimas. Su papel en las facultades de comunicación, aportaría:

Una mayor *capacidad de sintonía* de éstas con los problemas nacionales y hacia el diseño de formas más adecuadas de intervención de los comunicadores sociales en nuevas propuestas de información y comunicación sobre nuestros conflictos y

diversidades culturales (López, 1997, p. 90).

Por su parte, la Sociología para comprender los procesos de interacción y mediación de los roles sociales; al igual que los Estudios Culturales para dinamizar la relación entre comunicación y cultura, la problemáticas de las nuevas identidades (sexuales, de género, medioambientales), y los enfoques transdisciplinarios en la investigación que posibilitan otras lecturas de la realidad, a partir de lugares de enunciación diversificados.

Entre tanto, algunos podrían apreciar la presencia de las Ciencias Sociales en los currículos de comunicación social o el periodismo como “innecesarios”, por representar un exceso de teoría y poca práctica, tal cual lo señala Patricia Lara (citada por Agudelo, 1998): “las facultades les dan mucha carreta a los muchachos y así salen. Con teorías en la cabeza pero sin saber escribir. No están preparados para hacer una historia, un reportaje, y es en los medios donde comienzan a aprender” (p. 69). Como hay otros que consideran que el conocimiento científico y académico son los que permiten mejorar la calidad de la información entregada a las audiencias (Murciano, 2005). Otra tendencia que puede considerarse, es la de contemplar el periodismo como un posgrado, en vez de un pregrado, dado que se podría requerir una preparación previa para quien desee liderar procesos comunicativos en el marco de la sociedad contemporánea.

En medio de todo, Tabares (2014) señala algunos medianos consensos: primero, el periodismo debe aprenderse haciendo, es decir, debe motivarse desde los currículos la puesta en práctica de las herramientas periodísticas. Segundo, debe desarrollarse un hábito reflexivo, crítico e investigativo que forje una voluntad de trabajo y perseverancia necesarios para tomar una postura frente al contexto. Tercero, es importante trabajar en una valoración estética a la hora de aprender la fotografía o producción audiovisual. Y por último, es necesario el dominio del idioma español y las competencias adecuadas para la construcción de textos en



los diversos formatos mediáticos.

Como se señaló en un principio, dependiendo del proyecto formativo de cada programa académico, así mismo surge su denominación, aunque no siempre se garantice que los contenidos correspondan a sus apuestas desde el discurso. Definir si es o no pertinente el juntar la comunicación y el periodismo queda en últimas a consideración del carácter autónomo otorgado a las IES en el marco de la ley 30 de 1992, sin desconocer la sentencia lapidaria de Barbero (1997): “muchas de las carencias en la formación de los comunicadores provienen de la ausencia de un proyecto ético, político y cultural de las facultades y de las universidades donde éstas se ubican (p. 52).

## **7. LA VOZ INSTITUCIONAL.**

### **UNA REVISIÓN DE LA APUESTA FORMATIVA DE TRES DE LOS PROGRAMAS DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO EN IBAGUÉ**

El presente capítulo inaugura la sección de resultados de la investigación titulada: *Conflicto armado colombiano: un abordaje coyuntural en los programas de comunicación social y periodismo de las universidades regionales del Tolima*. Aquí, se expondrá el análisis de contenido realizado sobre los documentos curriculares de los programas académicos en las materias mencionadas, y pertenecientes a la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior-CUN, la Universidad de Ibagué y la Universidad del Tolima, muestra elegida para desarrollar el proceso investigativo.

Se empezará por caracterizar cada pregrado formalmente, para luego presentar el planteamiento curricular de los programas académicos estudiados, a través de sus planes educativos, planes de estudio, documentos para la acreditación y microcurrículos o planes de área de las dos asignaturas seleccionadas por cada universidad. Lo anterior, en función de rastrear la manera en que el tema del conflicto armado colombiano tiene o no una presencia en este ámbito del currículo.

Se considera pertinente introducir algunos apuntes previos para comprender el contexto en el que un programa académico es validado por el Ministerio de Educación, pues de ello se derivan sus aspectos fundamentales. La creación de un pregrado, o en su defecto, la renovación de su registro calificado es entendida como el reconocimiento legal que otorga el Ministerio de Educación Nacional a las instituciones de educación superior. Dicho pregrado, pasa por un proceso que incluye la evaluación de sus condiciones de calidad como programa, y en lo respectivo al carácter institucional en que se formula.

En lo primero, la denominación, justificación, contenidos curriculares, organización de actividades académicas, investigación, relación con el sector externo, personal docente y medios educativos, son los criterios a tomar en cuenta por las autoridades ministeriales y educativas pertinentes. En lo segundo, los mecanismos de selección y evaluación de los estudiantes, la estructura administrativa y académica, la autoevaluación, el programa de egresados, el bienestar universitario y los recursos financieros, complementan el proceso de acreditación o no de un programa académico (Decreto N° 1295, 2010).

El Ministerio de Educación Nacional, entonces, emite una serie de directrices que orientan no solo los contenidos curriculares y sus formas de organización, sino evidentemente el proyecto formativo de los programas académicos y su sustento filosófico. En este caso, el concepto e idearios que entretengan el Comunicador Social o Periodista que se espera adquiera un compendio de aprendizajes teóricos y prácticos, para participar como profesional en la sociedad.

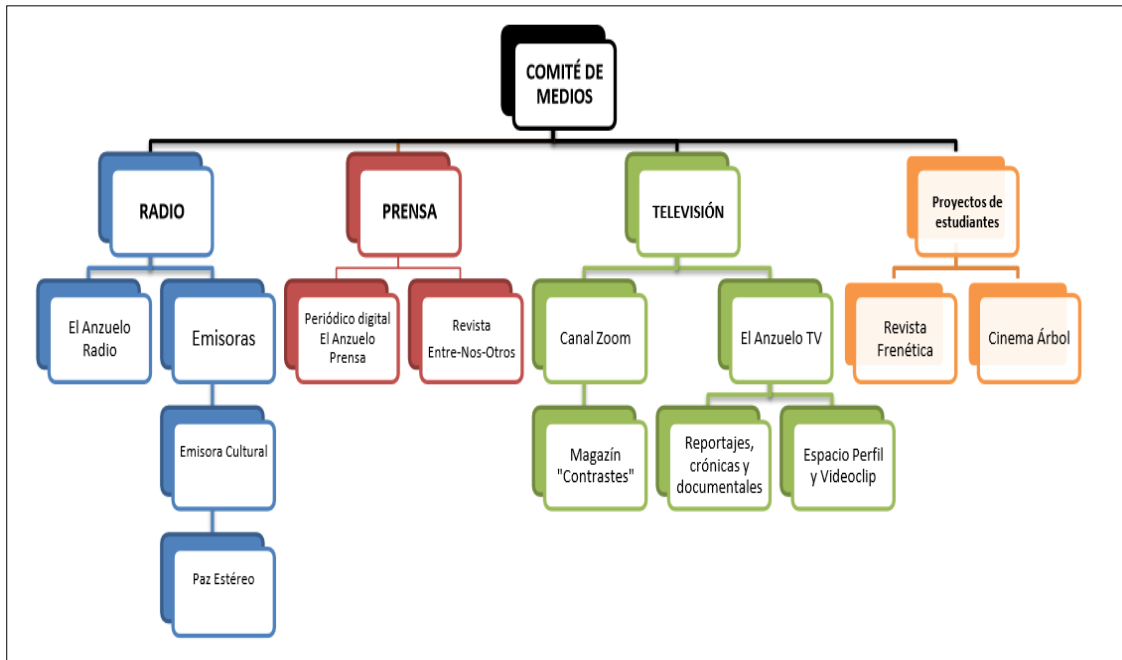
Los elementos que constituyen el diseño curricular de un programa, de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional, son: su fundamentación teórica, los propósitos de formación reflejados en el establecimiento de competencias y perfiles; el plan de estudios representado en créditos académicos, el componente de interdisciplinariedad, las estrategias de flexibilización y los lineamientos pedagógicos y didácticos adoptados por la institución, en correspondencia con la metodología y modalidad del programa (Decreto N° 1295, 2010). Estas serán entonces las unidades de estudio que guíen el análisis de contenido aplicado a los documentos curriculares por cada programa académico, en búsqueda de la presencia del tema del conflicto armado.

## **7.1. PROGRAMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO DE LA UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ**

**7.1.1. Aspectos generales PCSP-Unibagué.** Según el acuerdo N° 163 del 9 de junio de 2004 del Consejo Superior, se crea el programa académico de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Ibagué, de naturaleza privada, y adscrito a la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Se oferta bajo la modalidad presencial desde el año 2006, en jornada diurna, con un total de 158 créditos distribuidos en nueve semestres para la obtención del título universitario. Su código en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES es 51778, cuyo registro calificado fue renovado en 2012 ampliando su vigencia durante siete años.

Actualmente, su directora es Luz Dary Espitia quien asumió el cargo a principios del semestre A-2017. El programa cuenta con un total de 197 estudiantes matriculados en el periodo indicado, y dispone de una planta profesoral de cinco catedráticos y cinco de planta, que asumen las funciones de docencia e investigación. A nivel de infraestructura, tiene a su disposición estudios para la producción de radio y televisión, sala de edición audiovisual y laboratorio de fotografía. La emisión de programas radiales se da vía internet, y los productos televisivos en el canal interuniversitario Zoom. A nivel impreso figura la revista Entre Nos Otros, de edición semestral. Las plataformas de difusión referidas conforman el sistema de medios El Anzuelo, que permite que los aprendizajes de los estudiantes encuentren su campo de práctica y realización.

**Figura 1.** Comité de Medios PCSP- Unibagué



Fuente: Universidad de Ibagué (2014)

**7.1.2.** Ejes misionales y perfil ocupacional PCSP-Unibagué. El programa de Comunicación Social y Periodismo (en adelante PCSP) de la Universidad de Ibagué proyecta la formación de un profesional idóneo y competente tanto para el mundo de las organizaciones, como para el trabajo con la ciudadanía. Así se indica en su Plan Educativo del Programa-PEP (2014):

[Personas que sean] capaces de diseñar, planear, ejecutar y coordinar proyectos, programas, productos y estrategias de comunicación para cualquier tipo de organización (pública, privada, barrial, solidaria y civil), que promuevan la construcción de ciudadanía y el desarrollo de la calidad de vida de las comunidades y las organizaciones sociales (p. 7).

Este objetivo conlleva al establecimiento de dos líneas de profundización: gestión de la comunicación y periodismo ciudadano, las cuales se trazan como meta la

generación de propuestas para el desarrollo del sector productivo, medios de comunicación y comunidades regionales. Lo anterior, a través de sus funciones de docencia, investigación y proyección social en pro de la construcción de país.

De la misma forma, el perfil profesional establecido incentiva en el educando su independencia y liderazgo para gestionar su propio medio, pero también la capacidad de articularse a proyectos vigentes que requieran de sus habilidades en la creación de mensajes y emisión de propuestas periodísticas. Aquí es preciso comprender cuál es la intención de diseñar un perfil en el ámbito de la educación superior, y conocer algunos de sus componentes. Estos son: la especificación de las áreas generales de conocimiento en las cuales se deberá adquirir un dominio; la descripción y actividades por realizar en dichas áreas; la delimitación de valores y actitudes necesarias para un buen desempeño, y las destrezas que se deben desarrollar en el periodo de cualificación académica (Díaz et. al, 1990). Como puede verse, los objetivos de formación abarcan los aspectos teórico-prácticos al igual que la dimensión axiológica del estudiante. Esta, información que emerge a partir de un diagnóstico del área en que se circunscribe el programa a nivel nacional e internacional, y las necesidades del contexto que se contemplan.

**7.1.3. Caracterización curricular PSCP-Unibagué.** Para empezar, se considera importante identificar el fondo conceptual que sustenta la organización del currículo del PCSP de la Universidad de Ibagué. Esto, a partir de la determinación de aspectos clave que sustentan el direccionamiento de sus idearios; su por qué, para qué y cómo de su proyecto educativo en relación con la comunidad universitaria y la sociedad. Tal cual consta en el documento presentado para la renovación del Registro Calificado ante el Ministerio de Educación Nacional, la comunicación es concebida como “un fenómeno sociocultural y campo de investigación transversal a todas las acciones del mundo contemporáneo...un elemento indispensable para establecer y consolidar las relaciones solidarias entre la sociedad civil, la sociedad política y la sociedad económica de toda

comunidad” (Universidad de Ibagué, 2011, p. 25).

En este marco, el programa cuenta con dos líneas de profundización denominadas: Gestión en Comunicación y Periodismo Ciudadano, como se indicaba en anteriores párrafos. La primera línea, enfocada en un perfil de egresado dinamizador de los procesos de comunicación dentro de los medios, las comunidades y las organizaciones, hacia el desarrollo regional; y la segunda, orientada a la participación del profesional en la construcción del tejido social como agente de cambio, a partir de la promoción de los valores democráticos, la expresión de mensajes y discursos que favorezcan la paz y promuevan la democracia, la justicia, la tolerancia, el respeto inalienable de los derechos humanos, y el trabajar por una ciudadanía activa.

Lo anterior, justificado en el ideario de formar comunicadores que diversifiquen su campo de acción y dirijan su mirada hacia otros sectores de la sociedad. En síntesis, comunicadores que:

[Se proyecten más allá el papel de] un productor de noticias oficialistas...un mero trabajador de medios de comunicación. [En cambio, debe ser un egresado] comprometido con un proyecto de región y de país...un comunicador versátil que con formación interdisciplinaria trasciende el sector académico y productivo y se desempeña en el ámbito barrial, comunitario y organizacional proponiendo miradas complejas sobre el mundo (Universidad de Ibagué, 2011, p. 31).

Puede verse que el desarrollo y el cambio social en la región se presentan como intereses marcados en los idearios del programa. Se habla de un desarrollo múltiple hacia el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades, potenciando su participación en los procesos que comprometen su bienestar, aspectos en los que la comunicación es eje transversal, y el profesional en comunicación: un sujeto educado para la transformación. Sin embargo, al

discurso expresado por el PCSP de la Universidad de Ibagué, que se preocupa por identificar “las verdaderas problemáticas y necesidades de la región” (2011, p. 37), le faltaría mencionar que la promoción de la paz, la democracia, la reconstrucción del tejido social y el respeto a los derechos humanos, son un cuerpo de tareas de urgente atención y resolución por el grado en que han sido vulnerados tras más de cinco décadas de conflicto en Colombia.

¿Por qué no mencionar que construir región implica examinar un contexto de confrontación armada, que ha determinado ciertos modos de vida en los habitantes del Tolima, y así mismo sus “necesidades”; y que esto supone una diferencia con las “necesidades” de cualquier otra sociedad que no tenga un conflicto armado activo? Se tiene como proyecto formar un comunicador social y periodista que asuma un compromiso y detente una sensibilidad social “con las problemáticas que impiden la consolidación real y efectiva de una democracia participativa e incluyente” (Universidad de Ibagué, 2011, p. 38); ¿problemáticas como el conflicto, por ejemplo? Aquí se tiene entonces un primer hallazgo: el tema del conflicto armado es una dinámica que hace parte de los contextos de acción que el PCSP espera impactar, no obstante, no se hace una mención directa a nivel discursivo en su plan educativo, sino que se le incluye dentro de la categoría “problemáticas”.

Por otra parte, al tener como objetivo central la formación integral de sus estudiantes, de acuerdo a lo establecido en el Plan Educativo del Programa-PEP (2014), la distribución de los contenidos curriculares se hace por áreas, componentes y créditos. Respecto a las áreas, la primera es la de Formación Básica, y se refiere al campo de la comunicación y su relación con otros saberes. A su vez, ésta cuenta con el componente de Fundamentación en Comunicación, y el de Contexto Sociocultural, el cual “abarca los saberes propios de la formación integral del estudiante, en términos de sensibilización y aprehensión del contexto nacional e internacional” (Universidad de Ibagué, 2014, p. 15). Lo anterior, puede sugerir que el tema del conflicto armado colombiano se



aborde, por ser una dinámica histórica que ha definido el rumbo del país. Esta área representa 42 créditos que corresponde a un 29.57% del total establecido en el programa.

Una segunda área es la de Formación Específica, orientada a determinados énfasis, e integrada por cuatro componentes: Expresión y Narrativas, Medios y Tecnologías, Investigación y Gestión en Comunicación. Lo anterior, representa 100 créditos, es decir, un 70.4% en la formación académica del estudiante.

Bajo la relación trídica entre docente, estudiante y conocimiento, en donde son pilares el diálogo, la participación y el trabajo en equipo, el PCSP de la Universidad del Ibagué, define su modelo pedagógico como constructivista, campo que orientado a “descubrir lo que los estudiantes ya conocen, es decir, sus conceptos y creencias existentes” (Posner, 2005, p. 67). También, el programa se apoya en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), y una formación por competencias, incentivando ambientes formativos. La escritura y la lectura son concebidas como importantes estrategias de aprendizaje, al igual que la alfabetización en nuevas tecnologías.

Como en el caso arriba mencionado, el PEP no hace una alusión directa al tema del conflicto armado colombiano, no obstante, expresiones como la siguiente abren la posibilidad de su abordaje:

El proyecto de formación del comunicador egresado de nuestra universidad se sustenta en los proyectos culturales que demuestran la contextualización de la comunicación como negociadora de los significados construidos a partir de la historia social de nuestro departamento, en el cual es urgente la construcción de región (Universidad de Ibagué, 2014, p. 11).

Se asume que “la historia social del departamento” se encuentra fracturada por las consecuencias de la larga confrontación entre los diferentes actores del conflicto, por lo que es tarea del comunicador social coadyuvar a la reconstitución

de la región, ante los rezagos de la guerra.

**7.1.4. Diseño curricular.** Una mirada al plan de estudios del PCSP- Unibagué. Dentro de la política de flexibilización curricular que siguen los programas académicos actualmente, por directrices del Ministerio de Educación Nacional y las directivas tanto de las IES como de los pregrados, el PCSP de la Universidad de Ibagué organiza su plan de estudios en función de los elementos que conforman la “nomenclatura” bandera del principio de flexibilización; una distribución de asignaturas y contenidos de acuerdo a: líneas de profundización, áreas, núcleos y ciclos de formación, créditos, electivas y realización de proyectos.

Al revisar el plan de estudios vigente, se aprecia que durante los primeros cuatro semestres predominan las asignaturas del componente de Formación Básica Disciplinar, y del quinto al octavo semestre, las asignaturas del componente de Formación Profesional Específica. Por su parte, la Formación Sociohumanística está presente en los primeros siete semestres, en su mayoría, a modo de electiva.

**Figura 2.** Plan de estudios antiguo PCSP Unibagué

PROGRAMA EN COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO									
Componentes de formación	Ciclo de formación básica				Ciclo de formación profesional				
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Área de formación básica	Intr. a la comunicación y al periodismo (3)	Teorías de la comunicación (4)	Semiótica (3)	Electiva III (3)		Electiva IV (3)	Comunicación y contemporaneidad (4)		
	Electiva I (3)	Electiva II (3)	Electiva III (3)	Ética y Política (3)		Electiva V (3)		Electiva VI (4)	
Área de formación específica	Comunicación y lenguaje I (3)	Comunicación y lenguaje II (3)	Redacción periodística (3)	Géneros periodísticos (3)	Periodismo ciudadano (4)	Opinión pública y ciudadanía (3)	Electiva de profundización I (3)		
	Intr. a los medios de comunicación (3)	Estética visual (3)	Radio básica (3)	Producción en Televisión (3)	Periodismo radial (3)	Periodismo televisivo (3)	Periodismo digital y multimedia (3)		
	Intr. a la investigación social (3)	Electiva I (3)	Enfoques de investigación (3)	Electiva IV (3)	Investigación en comunicación (4)	Periodismo investigativo (3)	Seminario de trabajo de grado I (4)	Seminario de trabajo de grado II (4)	
	Intr. a la gestión en comunicación (2)	Comunicación y Desarrollo (3)	Electiva II (3)	Comunicación en las organizaciones (3)	Comunicación y participación ciudadana (4)	Gestión de proyectos en comunicación (3)	Electiva de profundización II (3)	Práctica Profesional* (9)	
créditos	17	19	18	18	18	18	17	17	18
Formación Sociohumanística	Formación Básica Disciplinar		Créditos obligatorios		105		*Para inscribir la Práctica Profesional, el estudiante deberá haber cursado y aprobado los créditos académicos correspondientes a una segunda lengua, a Artes y Deportes, y por lo menos 47 créditos académicos de su Formación Profesional Específica.		
Formación Profesional Específica			Créditos electivos		37				
			Artes y Deportes		2				
			Paz y Región		14				
			Total créditos académicos		158				

Fuente: Universidad de Ibagué (2011)

**Figura 3.** Plan de estudios nuevo PCSP Unibagué

		Ciclo de formación básica				Ciclo de formación profesional				
Componentes de formación		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Área de formación básica	Fundamentación en comunicación	Introd. comunicación y periodismo (3) 3451	Historia teorías comunicación (4) 3455	Semiótica (3) 3132	Electiva III Disciplinar (3) 3464		Electiva IV Sociohuma (3) 31A15	Comunicación y contemporaneidad (3) 3482		
	Contexto socio-cultural	Ética y Política (3) 31A21 Espacios de conversación (1) 31A07	Electiva I Sociohuma (3) 31A08	Com. en hipermedios (2) 3459	Electiva II Sociohuma (3) 31A09	Electiva III Sociohuma (3) 31A10	Legislación en com. y periodismo (3) 3467	Electiva V Sociohuma (3) 31A16		
Área de formación específica	Línea de profundización Periodismo Ciudadano	Lectura y Escritura I (3) 3198	Lectura y Escritura II (3) 3199	Redacción periodística (3) 3461	Géneros periodísticos (3) 3466	Periodismo ciudadano (4) 3475	Opinión pública y ciudadanía (3) 3478	Electiva de profundización I (3) 3483		
	Medios y Tecnologías	Intr. a los medios comunicación (3) 3452	Estética visual (3) 3456	Radio básica (3) 3462	Periodismo digital y multimedia (3) 3468	Producción en Televisión (3) 3474	Periodismo radial (3) 3473	Periodismo televisivo (3) 3479		
	Investigación	Introducción a la investigación social (3) 3453	Electiva I Disciplinar (3) 3457	Enfoques de investigación (4) 3463	Electiva IV Disciplinar (3) 3465	Investigación en comunicación (4) 3476	Periodismo investigativo (3) 3480	Seminario de trabajo de grado (4) 3484	Seminario de trabajo de grado II (4) 3486	
	Líneas de profundización Gestión en Comunicación	Gestión en comunicación (3) 3454	Comunicación en las organizaciones (3) 3458	Electiva II Disciplinar (3) 3460	Comunicación y Desarrollo (3) 3472	Comunicación y participación ciudadana (4) 3477	Gestión de proyectos en comunicación (3) 3481	Electiva de profundización II (3) 3485	Práctica Profesional* (9) 3487	
	CRÉDITOS	19	19	18	18	18	18	19	13	14

Formación Sociohumanística

Formación Básica Disciplinar

Formación Profesional Específica

Créditos obligatorios	105
Créditos electivos	37
Artes y Deportes	2
Paz y Región	14
<b>Total créditos académicos</b>	<b>158</b>

Prerrequisitos de asignatura —

Prerrequisito de comprensión - - -

lectora en inglés.

\*Para inscribir la Práctica Profesional, el estudiante deberá haber cursado y aprobado los créditos académicos correspondientes a una segunda lengua, a Artes y Deportes, y por lo menos 47 créditos académicos de su Formación Profesional Específica.

Fuente: Universidad de Ibagué (2014)

**Tabla 1.** Distribución de contenidos curriculares PCSP Unibagué

NÚCLEOS DE FORMACIÓN	CRÉDITOS ACADÉMICOS
Sociohumanística	28
Básica Disciplinar	54
Profesional Específica	60
Artes	1
Deportes	1
Lengua Extranjera	
Semestre de Paz y Región	14
<b>TOTAL</b>	<b>158 créditos académicos</b>

Fuente: Universidad de Ibagué (2014)

**Tabla 2.** Créditos por líneas de profundización PCSP Unibagué

LÍNEAS DE PROFUNDIZACIÓN	CRÉDITOS ACADÉMICOS OBLIGATORIOS	CRÉDITOS ACADÉMICOS ELECTIVOS	% del total del plan de estudios
PERIODISMO CIUDADANO	22	6	15.49%
GESTIÓN EN COMUNICACIÓN	18		12.67%
Práctica Profesional	9		5.70%
<b>TOTAL CRÉDITOS ACADÉMICOS</b>		55	34.50%

Fuente: Universidad de Ibagué (2014)

Dentro del diseño curricular planteado, llama la atención que el último semestre se denomine Paz y Región, en el que los estudiantes de todos los programas académicos de Universidad de Ibagué, deben realizar una práctica social interdisciplinaria en los diferentes municipios del Tolima. A esta asignatura se le asignan 14 créditos, y el incluirla en los planes de estudio fue producto de la reciente reforma curricular hecha desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la universidad a todos sus programas. Desde sus lineamientos curriculares, el Semestre Paz y Región, se define como una estrategia de formación integral, que se propone “articular la docencia, la investigación y la proyección social a través de la participación de los estudiantes en proyectos interdisciplinarios de conocimiento e intervención en problemas regionales que se ejecutan en el contexto real de un municipio” (Universidad de Ibagué, 2011, p. 47).

Se reitera la alusión al carácter eufemístico de expresiones como “problemas regionales” y “contexto real” que invisibilizan la dinámica del conflicto armado como factor en la historia del departamento. Esta falta de precisión hace ambigua la comprensión de lo que para la Universidad de Ibagué, y para el PCSP significa “problema”, “necesidad” o “realidad” regional.

Dentro de la política de flexibilización que siguen los programas académicos actualmente, el PCSP de la Universidad de Ibagué, también enmarca su

formación en el logro de determinadas competencias en sus estudiantes. Aquí, es importante mencionar que al revisar tanto el documento maestro para la Renovación del Registro Calificado emitido en 2011, como el Plan Educativo del Programa de fecha 2014, se encontró un compendio de tipos de competencia que “satura” su sentido central.

En primer lugar, se mencionan las competencias transversales a todos los programas, y que obedecen al proyecto curricular de la Universidad de Ibagué: competencia oral y escrita, competencia ciudadana, competencia matemática y competencia científica. En segundo lugar, las competencias propias del PCSP, de acuerdo a los parámetros de AFACOM: cognitivas (lo disciplinario e interdisciplinario), comunicativas (capacidad de expresión), socioafectivas (trabajo en equipo y construcción de tejido social) y valorativas (responsabilidad social y compromiso ético).

En tercer lugar, se mencionan las “clases” de competencia: interpretativa, argumentativa y propositiva; y por último, se diseñan competencias en función de las áreas de formación del PCSP de la Universidad de Ibagué. El PCSP de la Universidad de Ibagué también enuncia el sentido de trabajar por competencias, a partir de las directrices de la Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios de Comunicación- AFACOM, que las entiende como:

[Facilitadoras del] desarrollo y aplicación de actitudes, conocimientos y habilidades, en interacción con otros sujetos, orientadas a la solución de problemas y transformación de contextos desde la comunicación, mediante el análisis, lectura e interpretación de textos y contextos, utilizando lenguajes específicos para un ejercicio profesional con responsabilidad social (Universidad de Ibagué, 2014, p. 17).

A esto se suma que se concibe a la educación por procesos, proyectos y resolución de problemas específicos, más que por contenidos en lo que el

comunicador debe promover procesos de construcción de región, siendo “capaz de proponer salidas a los problemas de la región desde la comunicación y el periodismo ciudadano” (Universidad de Ibagué, 2014, p. 19).

**Figura 4.** Competencias por componentes de formación PCSP Unibagué

<p><b><u>Competencias del Componente de Fundamentación en Comunicación</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Competencia para articular la comunicación social y el periodismo desde sus enfoques teóricos con otros campos de conocimiento, que permita fortalecer una relación interdisciplinar entre estos, conforme al diálogo académico que se establece entre pares.</li></ul>
<p><b><u>Competencias del Componente de Expresión y Narrativas</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Analizar e interpretar el contexto social desde los diferentes géneros periodísticos, para contribuir al ejercicio de la ciudadanía e incidir en la formación de la opinión pública, a través de la construcción de textos periodísticos.</li></ul>
<p><b><u>Competencias del Componente de Medios y Tecnologías</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Proponer y realizar productos comunicativos que conforme a las lógicas del periodismo ciudadano y la gestión en comunicación, lleven a la construcción de tejido social, desde la apropiación del soporte técnico en prensa, radio, audiovisual y multimedia.</li></ul>
<p><b><u>Competencias del Componente de Investigación</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Formular y abordar problemas de investigación ligados a procesos de comunicación social y periodismo ciudadano, con el fin de contribuir a la reflexión del campo de estudio, mejorar la calidad de vida y transformar la realidad social.</li></ul>
<p><b><u>Competencias del Componente de Gestión en Comunicación</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Gestionar y desarrollar propuestas, proyectos y estrategias de comunicación, a partir de un diagnóstico que permita ejecutarlas; con el fin de dinamizar procesos, minimizar conflictos y mejorar relaciones sociales para contribuir al desarrollo y cambio social.</li></ul>

Fuente: Universidad de Ibagué (2014)

**7.1.5.** El plan de asignatura como unidad básica. PSCP Unibagué. Debe recordarse que la muestra tomada para la aplicación de los instrumentos correspondientes a los métodos de observación no participante y entrevista, fueron dos asignaturas por programa; por lo cual, los planes de clase (cuya denominación varía en cada universidad), se suman al análisis de contenido realizado en materia de los documentos curriculares.

Para el caso de la Unibagué, el plan de clase es denominado PDA (plan de asignatura). Las elegidas para el presente estudio, previa conversación con algunos docentes y la directora del programa de ese entonces: Ángela Lopera, fueron: Comunicación y participación ciudadana, y Periodismo Ciudadano, ambas de quinto semestre y enmarcadas en el ciclo de formación profesional, y área de formación específica.

**7.1.5.1.** Comunicación y participación ciudadana. Esta asignatura pertenece al

componente de Gestión de la Comunicación con tres créditos académicos. En el momento del trabajo de campo, era impartida por la docente Claudia Carrero Montealegre, y su propósito es el de formar a un comunicador social con un saber disciplinar que le permita la creación y promoción de escenarios de comunicación y participación ciudadana, promoviendo la paz y la convivencia. Esto, justificado en que: “son innumerables las experiencias prácticas que evidencian como problema de la vida en sociedad la ausencia de comunicación ciudadana, el manejo inadecuado de los conflictos y la dificultad para construir capital social” (Universidad de Ibagué, 2016a, p. 1).

Esta lectura resulta interesante en la medida en que se hace mención al conflicto como parte de la vida en sociedad, y la necesidad de posibilitar estrategias de fortalecimiento de la ciudadanía a nivel comunicativo, para aprender a solventar las diferencias de forma pacífica. Sumada a las competencias mencionadas en párrafos anteriores planteadas desde el PEP, esta asignatura pretende como competencia el “dinamizar, desde la comunicación, acciones participativas de organización, autogestión y empoderamiento comunitario, orientadas a propiciar el desarrollo de colectivos sociales” (Universidad de Ibagué, 2016a, p. 1).

Un ítem de importante atención es el que se refiere a *asignaturas correlacionadas*, pues tiene como estrategia la articulación curricular con las asignaturas de Producción en televisión y Periodismo ciudadano. Dicha articulación se construye en la medida en que los estudiantes deben abordar un tema en común para todas, solo que expresando su trabajo en tres formatos y productos distintos: un documental, una ponencia y una mesa ciudadana. Se aplican entonces diferentes competencias y saberes disciplinares en pro de abordar de manera múltiple una temática elegida a comienzos del semestre.

Entonces, el PCSP trabaja también desde un modelo cuasi-modular en cuanto al diseño de su currículo, pues aunque no se trata de una apuesta integradora desde diversas disciplinas, existe una integración de saberes específicos que

promueve que a partir de tres miradas, se contextualice, indague y proporcione alternativas a un tema de carácter coyuntural. En este sentido, la metodología educativa involucra dos niveles de participación del estudiante: la transformación de la realidad y la producción de conocimiento, “buscando información empírica a través de experimentos, y en la producción de conceptos desde los productos teóricos- ideológicos existentes. Actividades que integran teoría y praxis” (Padilla, 2012, p.75).

Retomando los contenidos de PDA de Comunicación y participación ciudadana, la propuesta se construye con unidades temáticas y preguntas orientadoras, referentes a asuntos como: democracia, ciudadanía, paz, convivencia, medios, procesos organizativos, la política y lo público. En el ámbito didáctico, se establecen controles de lectura, talleres, mapas conceptuales, parciales y construcción de una ponencia, aspectos que son evaluados por indicadores de logro de competencia y porcentajes representados en tres cortes.

**7.1.5.2. Periodismo ciudadano.** Enmarcada en el componente de Expresión y narrativas, la asignatura de Periodismo ciudadano es orientada por el docente Diomedes Acosta, y cuenta con cuatro créditos. Su meta formativa es potenciar en los estudiantes una concepción plural de la ciudadanía que permita abordarla bajo parámetros distintos a los medios hegemónicos. Se justifica en la promoción del papel de la ciudadanía, que en el periodismo, “pasa por la generación de espacios deliberativos en los cuales los sujetos sociales aparecen como principales protagonistas, en aras de la construcción de nuevas agendas ciudadanas, incluyentes e interculturales propuestas por los ciudadanos” (Universidad de Ibagué, 2016b, p. 1). La apuesta es entonces la de ser mediadores en la consolidación de lo que podría llamarse la ciudadanía en los medios, trascendiendo la condición de fuentes para convertirse en hacedores de información hacia la circulación de otros discursos de poder.

Si la asignatura de Comunicación y participación ciudadana se dirige a la



capacidad de gestión del profesional respecto a la conformación de procesos organizativos; la de Periodismo ciudadano toma a los medios re-significándolos bajo otras narrativas sociales, y como herramientas que aporten a dichos procesos. Se plantean objetivos y competencia dentro del cuerpo del PDA en lo referente a producción periodística desde la perspectiva ciudadana y análisis de medios.

Otras asignaturas afines a sus contenidos, a parte de la mencionada Comunicación y participación ciudadana, son: Comunicación y contemporaneidad, Redacción periodística, Géneros periodísticos, Periodismo digital y multimedia, Periodismo radial, Producción en televisión y Comunicación y Desarrollo, y Opinión pública y ciudadanía. Algunas de las preguntas orientadoras que componen su estrategia didáctica son:

¿Cuáles son los elementos constitutivos de la reflexión sobre el periodismo ciudadano como campo de análisis y práctica mediática?, ¿cómo se ha entendido el periodismo ciudadano desde diversas perspectiva?, y ¿cuál es la discusión actual y las contradicciones que tiene el llamado periodismo ciudadano?”  
(Universidad de Ibagué, 2016b, p. 4).

La evaluación se hace por porcentajes, distribuidos en tres cortes: 30%, 35% y 35%, a partir de notas entre trabajos grupales e individuales. El producto final de la asignatura es el diseño y realización de una revista. El PCSP-Unibagué cuenta con la publicación semestral Entre Nos Otros, por lo que el ejercicio en clase puede constituir un importante insumo, como manera de visibilizar el trabajo de los estudiantes a nivel interinstitucional.

\*\*\*

Según los apartados presentados respecto a los documentos curriculares que hacen parte del PCSP de la Universidad de Ibagué, puede afirmarse que en materia formal hay predominancia de dos tipos de tendencias teóricas del

currículo: la técnica y la práctica. La primera, reflejada en el planteamiento curricular por objetivos presentes en el PDA de ambas asignaturas, y evaluados por los llamados indicadores de competencia. Esto obedece a la descripción de un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje, estructuradas de manera previa a la praxis, de tal forma que conduzcan al estudiante a alcanzar los objetivos dispuestos. La figura de “asignatura” actúa como un requisito para avanzar en la estructura secuencial de la carrera.

Los PDA particularmente reflejan el esquema indicado por (Díaz et. al, 1990) en lo referente a la composición de un plan de clase: datos que permitan la ubicación de la asignatura en el plan de estudios, una introducción que describa propósitos, trascendencia y beneficios, la postulación de objetivos que reflejan el aprendizaje último que alcanzará el estudiante, el contenido temático organizado en unidades, la bibliografía básica y complementaria, la descripción de actividades, métodos y medios, y finalmente, la forma de evaluación, los recursos y tiempos estimados.

La segunda tendencia curricular presente es la de currículo práctico, desarrollada principalmente por Stenhouse (1983) al ser el docente el principal agente orientador de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Por un lado, el PDA es la carta de navegación que desde el programa se establece en materia de contenidos y metodologías, pero por el otro, y asumiendo la libertad de cátedra, el profesor traduce en acción dichas directrices según sus propósitos pedagógicos. Un currículo, entonces, “expresa en forma de materiales de enseñanza y criterios para enseñar, una visión del conocimiento y una concepción del proceso de educación” (Stenhouse, 1983, p. 11), que el profesor tiene la capacidad y deber de cuestionar, extender o complementar. El estudiante, por su parte, debe cumplir lo dispuesto en el PDA, desde los contenidos hasta las estrategias didácticas y de evaluación, en una relación de poder desigual respecto al docente y al programa académico mismo.

No obstante, la pregonada autonomía en la organización del proceso educativo

promovida por el principio de flexibilización curricular, le otorga al estudiante un “poder” de elección en materia estructural. Éste decide cuáles asignaturas matricular por semestre, las electivas entre un banco interdisciplinar de opciones, y escoge el hecho de cursarlas o no en otro campus institucional, a nivel regional, nacional o internacional, dados los convenios entre universidades. Pero hablar de flexibilización permite explorar de qué manera los documentos curriculares organizan los aprendizajes como meta de formación.

De acuerdo a los tipos de organización del currículo enunciados en el capítulo anterior, se encuentra que el PCSP de la Unibagué representa lo que Sergio Tobón describe como una tendencia contemporánea:

Es común encontrar hoy en día diseños curriculares por competencias con un número elevado de componentes (objetivos, propósitos, competencias, campos de formación, áreas, núcleos temáticos, núcleos problemáticos, asignaturas, asignaturas integradas, módulos, proyectos, etc.) que tienen el idea de ser lo más completos posibles, para así garantizar la formación integral (2013, p.25).

Entonces, no solo hay presencia de los componentes mencionados tanto en el PEP como en los PDA de la Unibagué, sino que confluyen las cuatro formas de organización curricular: módulos, ABP, competencias y flexibilización, conformando un universo entretejido por propósitos y contenidos expresados a través de una amplia nomenclatura. Aunque podría decirse que la marcada especificidad que imprime los componentes puede restarle definición al proyecto formativo por pretender abarcarlo todo, lo cierto es que el interés principal de los documentos curriculares es responder a lo dispuesto en el marco legal regulador de la educación superior en Colombia. Por ejemplo, lo que compone la estructura del PEP y los PDA actúa en consonancia con los contenidos y organización de las actividades según el Ministerio de Educación Nacional: fundamentación teórica, competencias, perfiles, plan de estudios expresado en créditos,

estrategias de flexibilización y una metodología a partir de talleres, laboratorios y seminarios (Decreto N° 1295, 2010).

Pero y ¿qué puede decirse sobre la presencia del tema del conflicto armado en los documentos curriculares? Primero, que no se menciona en ninguno de los apartados del PEP y de los PDA la categoría “conflicto armado”. El discurso que podría posibilitar el abordaje de esta temática en el plan de estudios, hace uso de palabras como: problemáticas y necesidades regionales, democracia, participación, ciudadanía, paz, promoción de consensos, calidad de vida, y promoción de derechos humanos, entre otros. La única mención que se hace de la palabra “conflicto” (no armado), es en el PDA de la asignatura de Comunicación y participación ciudadana pero desde la perspectiva de su inherencia en el funcionamiento de la sociedad, es decir, los seres humanos deben resolver “sus conflictos” para formar consensos y aprender a convivir.

Desde esta investigación de posgrado, se lee que se trata de una omisión curricular consciente del tema del conflicto armado, por asumir que su abordaje puede comprometer la posición que, en este caso la Universidad de Ibagué, tenga como institución académica. Hoy, y pese a un acuerdo de paz entre el gobierno y las FARC- EP y las negociaciones con el ELN, el conflicto se encuentra activo por cuenta de la misma guerrilla del ELN y otros actores como los miembros de las bandas criminales que han ganado terreno en los últimos años. Esto hace que el conflicto se complejice aún más pues en el mismo espacio y tiempo del país, se habla simultáneamente de paz y de conflicto.

Lo que han optado por hacer las universidades es enunciarse *en clave de paz*, y evitar incurrir en una malversación de sus propósitos formativos por cuenta de los sesgos ideológicos. Pese a esto, y partiendo de una concepción del currículo que no solo se circunscribe a los documentos curriculares sino a considerar que todo lo que sucede en el ámbito educativo puede denominarse “currículo”, el tema del conflicto armado ha encontrado un campo de construcción en los

escenarios que en la Unibagué posibilitan el sistema de medios El Anzuelo, y el componente de investigación desde la formación, en lo que concierne a semilleros, proyectos y trabajos de grado.

**7.1.5.3.** El tema del conflicto: narrativa mediática y materia de investigación. Como parte del modelo modular que incorpora el PCSP de la Unibagué en cuanto a la articulación de algunas asignaturas por temáticas en común, debe decirse que esto constituye una estrategia dentro de la dinámica del programa académico como tal. En el año 2014, la dirección del programa a cargo de Ángela Lopera para ese entonces, en consenso con los docentes, definieron un cuerpo de temas alrededor de un eje de trabajo denominado: procesos de comunicación para la paz.

En la coyuntura de los diálogos de paz entre el gobierno colombiano y las FARC-EP, esta estrategia actúa como respuesta al contexto y las demandas sociales que de éste se derivaban. Los ítems que desarrollaron este eje fueron: diálogo para el cambio social, buenas prácticas, cultura popular y movimientos sociales, y patrimonio material e inmaterial.

**Figura 5.** Tema por semestre PCSP Unibagué.



Fuente: Universidad de Ibagué (2014)

Resultado de esto, son documentales escritos y producidos por estudiantes como: La Pugna, violencia de género en el conflicto armado, el cual retrata la violencia diferencial y heteronormativa que ejercida a las mujeres trans por parte de los grupos al margen de la ley (paramilitares, guerrilla y delincuencia común). En la pieza audiovisual, se relatan las experiencias de mujeres trans y la opinión de expertos que analizan esta cuestión desde ámbitos legales, éticos, políticos y periodísticos (El Anzuelo, 2015). Otros dos documentales son: uno, el eterno retorno, restitución de tierras, que cuenta la manera en que un grupo de campesinos ha vivido la inserción en esta medida de reparación como víctima del conflicto armado en el municipio de Ambalema, Tolima.

Dos: Valle de San Juan, memoria y conflicto armado, una narración de víctimas de modalidades de violencia como: masacres, desapariciones forzadas, secuestros, falsos positivos, asesinatos selectivos, campos minados, torturas y violencia sexual. Tres: Impunidad, violencia y olvido. Memoria Viva, una recopilación testimonial respecto al genocidio de la Unión Patriótica. Y finalmente: Trueque, intercambio de paz, que resalta la tienda comunitaria como forma de resistencia ante la violencia política y armada que ha vivido el país rural, a raíz de factores como: las crisis cafeteras y la llegada de las multinacionales mineras. Todos los documentales mencionados, se encuentran disponibles en el portal web de El Anzuelo medios, sistema de comunicación del PCSP de la Unibagué.

Por otra parte, los trabajos grado (Universidad de Ibagué, 2017) han sido otra plataforma para abordar el tema del conflicto. Entre 2016 y 2017 se cuentan seis reflexiones teórico- prácticas de dieciocho presentadas en dicho periodo. A continuación, se referencian los títulos con base a la información suministrada por el PCSP de la Unibagué: Reconstrucción de la memoria colectiva de Rovira, Tolima: entre el olvido y la historia; En el Tolima sí hay afros: presencia y participación política de grupos afrocolombianos en Ibagué-Tolima; Representaciones sociales de la ciudadanía sobre el conflicto armado

colombiano, a través de la recepción de información publicada en medios de comunicación alternativos. Caso Revista el Salmón Urbano; Procesos ciudadanos de comunicación para la construcción de paz en el sur del Tolima; Procesos ciudadanos de comunicación para la construcción de paz en el sur del Tolima: caso asociación de productoras veredas organizadas de Calarma, Aprovocal en Chaparral; Análisis de contenido a los medios impresos en el contexto del conflicto armado y la construcción de memoria: aproximación al caso de la Vereda Llanitos - Tolima.

El rasgo común entre los productos documentales y los trabajos de grado, es el interés por hacer una aproximación a los sectores rurales como escenario histórico de la confrontación armada. Ambalema, Valle del San Juan, Chaparral y zonas Veredales han sido el escenario para la construcción epistemológica y la reflexión en los estudiantes, que reflejan de fondo un reconocimiento del impacto del conflicto armado en el Tolima. Este tipo de ejercicios aportan a la memoria histórica y re-significación de la guerra desde la perspectiva de sus víctimas, perspectiva que a su vez es reproducida no solo por los documentales o trabajo de tesis per se, sino por el rol de multiplicador que asume el Comunicador Social y Periodista más allá de los contextos académicos.

Por otra parte, en el ámbito de la investigación el programa se preocupa por vincular a los estudiantes a actividades lideradas por lo docentes, por medio de semilleros y proyectos. El PCSP de la Universidad de Ibagué, cuenta con dos líneas de investigación, adscritas cada una de ellas a un grupo interdisciplinario de de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales: Comunicación y Ciudad (grupo de investigación Rastro Urbano y semillero Ojo al Barrio); y Comunicación y Estética (grupo de investigación Eulogos y semillero Memoria y Estética). En el rastreo realizado, no se encontraron investigaciones vigentes sobre el tema del presente trabajo.

Puede concluirse que el tema del conflicto armado no hace parte de la formulación curricular del PCSP en los documentos madre que lo conforman,

como los son el PEP y los PDA; pero en definitiva sí ha habido un interés por generar nuevo conocimiento al respecto.

## **7.2. PROGRAMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL- PERIODISMO DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA**

**7.2.1.** Aspectos generales PCSP-UT. Aprobado según acuerdo N° 0019 de julio 15 de 1998, del Consejo Superior de la Universidad del Tolima (de naturaleza pública), el programa de Comunicación Social- Periodismo se oferta por primera vez en el año 2006, adscrito al Departamento de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Facultad de Educación, aunque un par de años más tarde se trasladaría a la Facultad de Ciencias Humanas y Artes a la que hoy pertenece. Con un total de 10 semestres, en modalidad presencial, jornada nocturna, un calendario de 16 semanas y 160 créditos, éste ampliaría la oferta de los programas ofrecidos en la ciudad. Su código en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES es 7874, recibiendo en septiembre de 2015 la acreditación de alta calidad por parte del Ministerio de Educación Nacional, vigente por los próximos cuatro años.

Actualmente, su directora es Marisol Mesa Galicia quien asumió el cargo en el segundo semestre del año 2016. El programa cuenta con un total de 399 estudiantes matriculados en el periodo indicado, y dispone de diez profesores de planta. Frente al contexto de la crisis presupuestal de la Universidad del Tolima, y consecuentes reformas que han ocurrido recientemente, los docentes de planta han asumido cargos administrativos dentro de la Facultad de Ciencias Humanas y Artes. A nivel de infraestructura, se tiene a disposición la emisora virtual Tu Radio, creada hace cerca de cuatro años, una sala de edición audiovisual y un laboratorio de fotografía. Al igual que la Universidad de Ibagué, los estudiantes participan con sus creaciones televisivas en el canal interuniversitario Zoom. El programa no cuenta con un medio impreso.



**7.2.2. Ejes misionales y perfil ocupacional PCSP-UT.** El tipo de profesional que se propone formar el PCSP de la UT, está capacitado para ejercer tanto en el sector público como en el privado. Entre los objetivos contemplados en su perfil figuran: el desarrollo de competencias comunicativas y la capacidad de liderazgo para emprender proyectos. Con relación al programa de la Universidad de Ibagué, algunos aspectos resultan diferenciales: el PCSP de la UT se propone incentivar la capacidad crítica, el ejercicio ético del periodismo, la mediación de la cultura y el espíritu investigativo, a través de dos áreas principales: comunicación y cultura. No obstante, ambas universidades coinciden en el interés de aportar al cambio social y servir a la comunidad.

Dentro de la presentación de su apuesta formativa, el PCSP de la UT hace un mayor énfasis en el ámbito periodístico que en la comunicacional, al afirmar que entre las competencias de sus estudiantes se destacan: “el manejo de medios, el conocer las dinámicas de los medios de comunicación y el desarrollo periodístico desde los diversos géneros y formatos, y el producir mediáticamente en vídeo, televisión, radio y multimedia” (Universidad del Tolima, 2008, p. 12). Las asignaturas de su plan de estudios encuentran tres líneas de interacción: cultura, comunicación y medios.

**7.2.3. Caracterización curricular PCSP-UT.** La visión que el PCSP-UT plantea alrededor de la comunicación, parte del reconocimiento de las dificultades planteadas desde la academia en lo referente a su definición: ¿es la comunicación un campo de estudio, una disciplina, un área de investigación o un enfoque? En el PEP del programa, se refiere este asunto como una paradoja:

De un lado, toda actividad humana tiene algo que ver con la comunicación, sin embargo, la comunicación no debe diluirse conceptualmente hasta el punto de perder toda consistencia y pertinencia explicándolo todo, sin importar el cómo. Del otro lado, si bien el estudio de la comunicación se apoya en discursos de la

lingüística, la semiótica, la sociología, el psicoanálisis, ella no consiste simplemente en un agregado de discursos, ni en la hegemonía de un sólo paradigma sobre los demás. La comunicación se despliega en el universo de lo social, se realiza fundamentalmente en la relación intersubjetiva y mediática (Universidad del Tolima, 2008, p. 6).

La comunicación como contexto, dado su carácter dinamizador goza de la omnipresencia, si se mira desde la perspectiva mediática y del progreso tecnológico. Pero también, es el escenario cotidiano para la construcción de lo social al posibilitar intercambios comunicacionales entre los individuos, y al permitir manifestar formas de sentir, habitar y apropiarse de los espacios en que circulan los discursos.

Es preciso mencionar que dentro del PEP, surgen algunas contradicciones dentro de sus objetivos. Como se señaló arriba, el perfil del comunicador se orienta a la producción de video, televisión, radio y multimedia; pero, en la sección titulada *contexto nacional*, se remarca que lo importante es forjar un profesional con vocación investigativa más que centrado en el aprendizaje de técnicas propias de la carrera. Así se expresa: “la preocupación de la academia entonces, tiene que ver más con la formación de comunicadores con fuerte formación investigativa, que con la formación de destrezas instrumentales para el desempeño profesional” (Universidad del Tolima, 2008, p. 8).

A nivel departamental, el PCSP se proyecta en el uso de medios como herramienta de visibilización de aquel país que los *mass media* no suele mostrar, negándoles su potencial de participación en la esfera pública. Para ello, se proponen dos líneas de acción: la comunicación audiovisual como creadora de contenidos que construyan región desde el concepto y la imagen; y la comunicación comunitaria cuyo fundamento se relaciona con el abordaje del conflicto armado, solo que, la alusión es referida en plural como “conflictos sociales”, de la siguiente manera:

[El desarrollo de la comunicación comunitaria, resulta importante] para que las comunidades construyan sus propios medios y procesos comunicativos, que aporten a la reconstrucción del tejido social, hecho que redundará en la solución de los conflictos sociales y la construcción de la paz” (Universidad del Tolima, 2008, p. 10)

Lo anterior, se reitera más adelante en el mismo apartado: “en un territorio donde el conflicto social es notorio, la labor de la comunicación es fundamental hacia la construcción de procesos participativos y el fortalecimiento del Estado, la democracia y el bienestar general de la población” (p. 10). Se hace manifiesta entonces una preocupación desde el PCSP de la UT de insertar en la academia el estudio alrededor del conflicto, pensándolo a partir de la función mediadora de los discursos mediáticos en las relaciones entre ciudadanía e instancias del gobierno.

**7.2.4. Diseño curricular.** Una mirada al plan de estudios del PCSP-UT. De manera abierta, el PEP del programa académico en mención se declara como obediente de los parámetros del Consejo Nacional de Acreditación-CNA, estructurando su currículo a partir de principios como: la flexibilidad, el contexto socioeconómico y cultural, la autodirección, la integralidad e interdisciplinariedad. Se distinguen tres temas/ problemas para desarrollar el trabajo académico: la cultura, la comunicación y los medios. A su vez, éstos detentan sus componentes internos como la investigación, las teorías de la comunicación, el análisis y la historia de los medios, el ejercicio del periodismo, el lenguaje, la comunicación comunitaria, la comunicación audiovisual y la formación integral.

Su plan de estudios se encuentra organizado en tres áreas de formación: la primera: básica y humanística que representa un 20% con 10 cursos y 32 créditos. La segunda: formación disciplinar e investigativa impartida durante siete semestres, y que representa un 30% con 15 cursos y 48 créditos. Y la tercera:

formación profesional, que desde tercer semestre marca el concepto y pertinencia de las asignaturas a lo largo del pregrado, representando un 50% con 23 cursos y 80 créditos. Se definen igualmente como requisito cursar cuatro electivas, dos que aporten a la formación integral y dos al énfasis investigativo que el estudiante elija.

**Figura 6.** Plan de estudio por áreas de formación (I) PCSP UT

<b>Formación básica y humanística (20%): 10 cursos, 32 Créditos:</b>	
Antropología cultural	4 Créditos
Ética	4 Créditos
Psicología Social	4 Créditos
Inglés I	3 Créditos
Inglés II	3 Créditos
Inglés III	3 Créditos
Inglés IV	3 Créditos
Problemas políticos contemporáneos	4 Créditos
Electiva 1	2 Créditos
Electiva 2	2 Créditos

Fuente: Universidad del Tolima (2008)

**Figura 7.** Plan de estudio por áreas de formación (II).

<b>Formación disciplinar e investigativa (30%) 15 cursos 48 Créditos (promedio)</b>	
Internet básico	1 Crédito
Internet avanzado	1 Crédito
Comunicación y métodos de estudio	4 Créditos
Seminario de escritura I	3 Créditos
Seminario de escritura II	3 Créditos
Teoría e historia de la comunicación I	4 Créditos
Teoría e historia de la comunicación II	4 Créditos
Teoría e historia de la comunicación III	4 Créditos
Bases lingüísticas	4 Créditos
Comunicación y opinión pública	4 Créditos
Teoría e historia de la imagen	3 Créditos
Seminario de estudios culturales	4 Créditos
Investigación en medios	4 Créditos
EIA*: Investigación sociocultural con video y cine	4 Créditos *
<b>EIB*: Proyectos comunicativos y culturales</b>	<b>4 Créditos*</b>
<b>*EIA/B: Énfasis investigativos A o B: El estudiante debe estudiar uno de los dos cursos, según sea el énfasis de su trabajo de grado.</b>	

Fuente: Universidad del Tolima (2008)

**Figura 8.** Plan de estudio por áreas de formación (III).

Formación <b>profesional</b> (50%):	23 cursos 80 Créditos
Géneros periodísticos I	4 Créditos
Géneros periodísticos II	4 Créditos
Géneros periodísticos III	4 Créditos
Fotografía I	2 Créditos
Fotografía II	2 Créditos
Periodismo deportivo	3 Créditos
Periodismo cultural	3 Créditos
Periodismo electrónico	3 Créditos
Deontología periodística	4 Créditos
Electiva 3	2 Créditos
Electiva 4	2 Créditos
E1: Apreciación cinematográfica	4 Créditos
Producción de documentales	3 Créditos
Producción de argumentales	3 Créditos
Postproducción en video y televisión	3 Créditos
Crítica de cine y televisión	4 Créditos
E2: Seminario de comunicación comunitaria y organizacional	4 Créditos
E2: Gestión y gerencia proyectos editoriales	4 Créditos
Gestión y gerencia de proyectos radiales	4 Créditos
Gestión y gerencia de proyectos televisivos	4 Créditos
Proyecto de grado	4 Créditos
Trabajo de grado	4 Créditos
Práctica profesional	7 Créditos

Fuente: Universidad del Tolima (2008)

Es importante referir que cada área de formación cuenta con un cuerpo de asignaturas que le permiten lograr sus propósitos teórico-prácticos, como se evidencia en la siguiente figura:

**Figura 9.** Interacciones entre cursos según temas/problemáticas del programa

<p><b>Cultura:</b> Antropología cultural, Seminario de escritura I y II, ética, psicología social, Comunicación y opinión pública, Investigación en medios, seminario de estudios culturales, proyectos comunicativos y culturales, proyecto de grado, problemas políticos contemporáneos.</p> <p><b>Comunicación:</b> Teorías de la comunicación (3 cursos), bases lingüísticas (semiótica), géneros periodísticos (3 cursos: noticia, entrevista, reportaje y crónica), seminario de comunicación comunitaria, teoría e historia de la imagen, fotografía (2 cursos), comunicación y métodos de estudio.</p> <p><b>Medios:</b> Seminarios de gestión de medios (prensa, radio cultural, televisión), periodismo electrónico, periodismo cultural, periodismo deportivo, producción de documentales, producción de video argumental, postproducción en video y televisión, taller de investigación sociocultural con video y cine, apreciación cinematográfica y crítica cinematográfica. Deontología periodística.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Universidad del Tolima (2008)

En materia del conflicto armado, no existe una asignatura que se denomine de esta manera. Al revisar la definición y pertinencia de cada materia en el PEP, se encuentra que asignaturas como Problemas políticos contemporáneos, y Opinión pública de cuarto semestre; Seminario de comunicación comunitaria y organizacional de quinto, y Deontología periodística de noveno semestre, podrían abordar la temática. Esta última, por ejemplo, se define como a partir del “derecho a la información y derechos humanos. El ideal de libertad y de independencia: prensa y poder. La cuestión deontológica y el sistema de libertades: interés público y derechos privados. Secreto profesional y periodismo responsable” (Universidad del Tolima, 2008, p.37).

Al referirse la deontología a los deberes y principios de una profesión, resulta una asignatura fundamental en materia de hacer comprender a los estudiantes la importancia de “informar bien”. Para esto, debe tenerse en cuenta los antecedentes, relaciones entre los hechos y los contextos donde se producen, [comprendiéndolos] para asignarles sentido...el horizonte ético es un mecanismo imprescindible para hacer bien su oficio” (Rincón y Ruíz, 2002, p. 75). El abordaje de los códigos deontológicos en el periodismo debería indicar la manera en que se ha de cubrir el conflicto armado, y en general, los sucesos de orden público.

Por otra parte, el PEP del PSCP –UT no indica de manera explícita y organizada las directrices que corresponden a su modelo pedagógico, pero señala que la formación integral es el fundamento de la acción docente; una de naturaleza “sistemática, intencional, gradual, armónica, sintética, evaluable, objetiva, racional, transversal, interdisciplinaria, comunitaria...que considera que no hay una sola cultura que el hombre es capaz de interiorizar y transformar. La formación integral conjuga armónicamente ciencia y técnica con humanidades” (Universidad del Tolima, 2008, p. 16).

En materia de organización de su currículo, puede decirse que se acerca al ABP, en la medida que hace énfasis en la importancia de la investigación como

vehículo de aprendizaje. A lo largo de siete semestres los estudiantes reciben una formación disciplinar e investigativa, a través de asignaturas correspondientes a los énfasis y a Investigación en medios de séptimo semestre, y Proyecto y Trabajo de grado en los dos últimos. Para el ABP la investigación es crucial ya que el fin es que el estudiante “aprenda a buscar, analizar y utilizar la información que recogió, y por lo tanto integrar el conocimiento. En el ABP las situaciones de la vida real orientan los problemas a trabajar, los cuales son la base para el aprendizaje” (Castillo, 2003, p.2).

**Figura 10.** Plan de Estudios PCSP UT.

<b>Semestre 1</b>	<b>Semestre 2</b>
Antropología cultural Ética Internet básico Comunicación y métodos de estudio Teorías e historia de la comunicación I	Internet avanzado Psicología social Seminario de escritura I Teorías e historia de la comunicación II Bases lingüísticas (Semiótica)
<b>Semestre 3</b>	<b>Semestre 4</b>
Inglés I Seminario de escritura II Teorías e historia de la comunicación III Teorías e historia de la imagen Géneros periodísticos I	Inglés II Problemas políticos contemporáneos Comunicación y opinión pública Fotografía I Géneros periodísticos II
<b>Semestre 5</b>	<b>Semestre 6</b>
Inglés III E1: Apreciación cinematográfica E2: Seminario comunicación comunitaria y organizacional Fotografía II Géneros periodísticos III	Inglés IV E1: Producción de documentales E2: Gestión y gerencia de proyectos editoriales Seminario de estudios culturales Periodismo deportivo
<b>Semestre 7</b>	<b>Semestre 8</b>
Electiva 1 E1: Producción de argumentales E2: Gestión y gerencia de proyectos radiales Investigación en medios Periodismo cultural	Electiva 2 E2: Gestión y gerencia de proyectos televisivos Posproducción en video y televisión Énfasis investigativo * Periodismo electrónico
<b>Semestre 9</b>	<b>Semestre 10</b>
Electiva 3 Proyecto de grado Deontología periodística Crítica de cine y televisión	Electiva 3 Proyecto de grado Práctica profesional

Fuente: Universidad del Tolima (2008).

Al igual que en la Universidad de Ibagué, y como ordenamiento del Ministerio Nacional de Educación, las competencias hacen parte de la apuesta curricular y formativa del PCSP-UT. Llama la atención un apartado dentro del PEP, denominado Disposiciones Deseables traducidas en Responsabilidades Profesionales. Amparados en el artículo 3º del acuerdo 0018 de 2003 del

Consejo Académico, el programa de Comunicación Social-Periodismo se propone que el estudiante demuestre en el ejercicio de su profesión algunas competencias, entre las que se cuenta el conducirse solidaria y responsablemente, al cual obedecen los siguientes ítems:

**Tabla 3.** Disposiciones deseables PEP PCSP-UT

Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia mundial, nacional y regional</li> <li>- Planes nacionales de desarrollo</li> <li>- Legislación colombiana</li> <li>- <b>Problemática nacional y regional</b></li> <li>- Globalización y geopolítica</li> </ul>
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manejo de la legislación colombiana</li> <li>- Analizar y procesar información</li> <li>- <b>Capacidad de interpretación y análisis de contextos</b></li> </ul>
Actitudes y valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Sensibilidad a los problemas nacionales y regionales</b></li> <li>- Disposición para aprender la legislación</li> <li>- <b>Disposición por la lectura</b></li> </ul>

Fuente: Autora

De lo planteado en esta competencia, las líneas destacadas en negrilla encierran de modo general las “problemáticas” colombianas, adoptando la tendencia eufemística al no mencionar la categoría “conflicto armado”, pero referirla indirectamente. Hay además una concepción de la formación integral desde los tres tipos de saber o dimensiones básicas en el ser humano, como parte de los lineamientos formulados desde el Ministerio de Educación (2011) para la educación superior, entidad que resalta la importancia de formular competencias genéricas o transversales, respetando la autonomía académica y vocación institucional prodigada para estos centros de estudio. Las competencias, a su vez, conjugan necesariamente el pensamiento, el conocimiento y las habilidades



tomando como referencia el desempeño al llevar a términos reales el contenido cimentado a partir de las competencias. El PEP del PCSP-UT lo expresa así:

La dimensión del **saber**, a través del cultivo de su razón, virtud de la cual el hombre es capaz de conocer, de **saber hacer** y de **ser** ético en su dimensión individual y social, en relación con los demás miembros de la comunidad en que se inserta (Universidad del Tolima, 2008, p. 16)

Los saberes enunciados, actúan como eje articulador entre los diferentes niveles de la educación en Colombia: inicial, media, básica y superior, con el fin de monitorear la calidad de los procesos educativos. Al respecto, resulta pertinente entender que las competencias no son un modelo pedagógico, sino un enfoque pues:

No pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación (Tobón, 2006, p. 1).

Para cerrar, debe decirse que en el PEP-UT se da una saturación de los tipos de competencia plantadas para el programa, distinguiéndose entre las pertinentes para el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad del Tolima, y las específicas que desarrollan el programa. En lo primero, se traza como objetivo el “promover la formación y el desarrollo del estudiante en todas sus dimensiones (ética, estética, social, cultural, afectiva y cognitiva) y su compromiso con el entorno (Universidad del Tolima, 2008, p. 24); y en lo segundo, se signan como competencias o *disposiciones deseables* aspectos diversos, por ejemplo, en lo referente a la investigación: interpretar objetivamente la cultura, la ciencia y la

técnica; analizar la lógica de la investigación científica, aprender cosas nuevas y acceder a la información.

Se enuncian también competencias comunicativas: producir y enunciar argumentos y discursos coherentes, comunicarse en español con propiedad, leer y traducir inglés; de tipo axiológico, tales como: conducirse solidaria y responsablemente, organizar y conducir personas hacia objetivos (liderazgo social con visión a largo plazo), actuar éticamente y solucionar problemas de la profesión (aplicación de principios), y diseñar el proyecto de vida. Y de tipo pragmático: trabajar en equipo en organizaciones, y generar métodos, procedimientos, o técnicas para enfrentar situaciones no previstas (creatividad e innovación). Cada una de estas competencias, a su vez, señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se logran al desarrollarla exitosamente.

El listado por momentos parece interminable, y no es posible distinguir la prioridad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. ¿Cuáles son las competencias fundamentales?, ¿el formar personas, trabajadores, emprendedores, periodistas, sujetos de cultura, o investigadores?. Al no haber la suficiente claridad por el uso indiscriminado de la palabra “competencia”, podría decirse que se cae en, como señala Sacristán (2008), una referencia cosmética y superficial de estos propósitos formativos, pues abunda “el qué”, pero el PEP-UT no indica los caminos del “cómo”. Para el autor, adoptar las competencias ha de suponer un cambio sustancial en las formas de enseñar, aprender y evaluar, y en esto, lo crucial es desarrollar una cultura del aprendizaje: “*aprender cómo aprender y la actitud de querer aprender a lo largo de la vida para construir un proyecto personal y profesional*” (2008, p. 87). Como categoría flexible, el término competencia puede ser empleado de manera infinita en tantos contextos como adaptado a diversos proyectos de formación educativa. Lo discutible es que el pretender que todo objetivo puede ser llamado competencia, termine por sustraerle pertinencia y determinación.

**7.2.5.** El plan de clase como unidad básica. PSCP UT. Es interés del presente trabajo examinar las unidades derivadas de los PEP, como es el caso de los planes de clase. Vale recordar que por cada programa académico analizado, se tomaron dos asignaturas. Del PCSP-UT se seleccionaron: Comunicación y opinión pública de cuarto semestre, y Deontología periodística de noveno semestre, cuyos planes de clase son denominados microcurrículos. A continuación, se presenta la propuesta de cada curso y la manera en que se relaciona o no con la temática del conflicto armado.

**7.2.5.1.** Comunicación y opinión pública. Esta asignatura pertenece a línea de tema/problema correspondiente a Cultura, en el área de formación disciplinar e investigativa, y cuenta con cuatro créditos académicos. Es orientada por el docente César Augusto Gaviria, y su objetivo es el de ofrecer un marco teórico para la comprensión de la relación entre opinión pública y medios masivos de comunicación. La asignatura expone su pertinencia al considerar la opinión pública como un elemento fundamental de la democracia, remarcando la responsabilidad del periodista para contribuir a la conformación de ciudadanos participativos que ejerzan control sobre sus dirigentes. Por ello, “formar a los futuros periodistas para que reflexionen acerca de las causas y efectos de la opinión pública, será clave para que desarrollen ética y responsablemente su profesión” (Universidad del Tolima, 2016a, p. 1).

Dentro de las temáticas contempladas para abordar en el aula de clase, se mencionan: los orígenes históricos de la noción de opinión pública, el carácter de lo público, la democracia, la represión y libertad de expresión, las encuestas y la sondeocracia, la comunicación política, los partidos y el periodismo cívico. La metodología se centra en la realización de talleres, debates y análisis del cubrimiento mediático de temas de coyuntura en el país. Se presenta un cronograma de las actividades a ejecutar, por semana dentro del semestre académico, tema y bibliografía. Aunque se indica que la evaluación se hace por porcentajes, no se expresan los criterios ni la distribución.

Vale mencionar que se tuvo acceso a dos tipos de fuentes con respecto a la planificación temática de la asignatura. Por un lado, se consultó el microcurrículo planteado por el PCSP-UT, y por el otro, en comunicación con el profesor Gaviria, se logró acceder a los temas que estableció para el semestre B 2016 puntualmente. Entre ambos, se aprecian variaciones en los temas dispuestos, como: modernidad y espacio público, el ciudadano bien informado, la opinión pública online y offline, la ciberdemocracia y política 2.0 y la hiperpolítica. Además, a la metodología enunciada se suman conversatorios y exposiciones. En materia de conflicto armado, no hay alusión alguna dentro del microcurrículo.

**7.2.5.2. Deontología periodística.** Orientada por el docente Nelson Germán Sánchez, la asignatura de Deontología periodística hace parte del cuerpo de materias del noveno semestre del PCSP-UT. Se enmarca en el tema/problema de Medios, en el área de formación profesional con cuatro créditos académicos. Su objetivo es que los estudiantes reconozcan la importancia de los códigos deontológicos, su deber ser como profesionales y la responsabilidad social que detentan. Aquí, debe mencionarse que recientemente se ajustó el formato de microcurrículo en la Universidad del Tolima, por lo que la nueva versión incluye un apartado dedicado a las competencias. Para el caso de Deontología periodística, se establecen las siguientes:

Capacidad para identificar cuál es la razón de ser del periodista en la sociedad moderna; reconocer los principios elementales que debe aplicar un buen periodista, y el poder que se tiene y se puede ejercer desde los medios de comunicación; identificar los principios de los códigos periodísticos, el autorregularse en su ejercicio; capacidad para proponer nuevos reglamentos en el ejercicio de la profesión (Universidad del Tolima, 2016b, p. 2).

Lo anterior, con el fin de formar un profesional idóneo y consciente del contexto mediático masivo, y la manera en que el poder hegemónico representado en la concentración de medios, regula sus prácticas periodísticas. Las unidades

temáticas oscilan entre la historia de los códigos deontológicos y su función, la estructura empresarial de los medios y sus códigos internos, y la relación de tensión entre los principios editoriales y la libertad de expresión.

Las estrategias o actividades de aprendizaje establecidas en la asignatura parten de la clase magistral, incluyendo el estudio de caso y el análisis de actualidad, desde la interpretación de películas, talleres de discusión y mesas redondas. La evaluación se hace por porcentajes dividida en tres cortes, de la siguiente manera: primer periodo con un 30% (exposiciones, talleres, revisión de lecturas y parcial); segundo periodo también con un 30% (estudios de caso, análisis de lecturas, discusión grupal y parcial), y un tercer periodo con un 40% (exposición final y parcial). Al igual que la asignatura de Comunicación y opinión pública expuesta en el apartado anterior, no se indica algún interés teórico-práctico en lo que concierne al conflicto armado colombiano.

\*\*\*

De acuerdo a lo expuesto respecto a los documentos curriculares que hacen parte del PCSP de la Universidad del Tolima, puede decirse que la tendencia técnica y práctica marcan su fondo conceptual. Es claro que lo técnico se aprecia en el establecimiento de objetivos formativos, que en este caso se han expresado desde la denominación “competencias”. Tanto en el PEP como en los microcurrículos del PCSP-UT se observa un uso indiscriminado del término “competencia”, equiparándola con acciones, metas o habilidades que esperan lograrse en el educando. Sacristán (2008) define otras perspectivas desde las que el uso del sustantivo “competencia” hace que sea una noción confusa: competencia como habilidad intelectual o disposición específica; como algo que conjuga aspectos cognitivos y motivacionales, o competencias que trasciendan el plan individual para concentrarse en el desarrollo de la sociedad, la economía o de una institución (p.38).

De otro lado, el establecimiento de cronogramas por parte de los docentes en las asignaturas descritas, que permite fijar temáticas y deberes del estudiante en

fechas estipuladas, deja entrever el interés por diseñar “un plan organizado de lo que debe enseñarse...una forma estructurada de alcanzar los objetivos de aprendizaje” (Acevedo, 2014, p. 2). El hecho de que sea el profesor quien decide los contenidos, su orden secuencial de estudio y los productos y formas de evaluación, permite identificar la tendencia práctica del currículo, también abordada en la Universidad de Ibagué. Combinando lo teórico y la importancia de la praxis, el currículo resulta ser “una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor” (Coll, 1996, p. 4).

Ya se ha mencionado que el énfasis que el PCSP-UT pone en la investigación como eje transversal de sus asignaturas (aunque sin articularlas) es una muestra de la presencia del ABP como forma de organización del currículo. Se intenta conectar lo que sucede en la realidad social con las estrategias comunicativas y destrezas periodísticas que el estudiante en formación debe aprender a emplear. De igual manera, el principio de flexibilización permite que éste escoja cuatro electivas propias de la formación disciplinar de la carrera, o que se enmarquen en el componente sociohumanístico a la luz de otras disciplinas que hacen parte de la facultad de Ciencias Humanas y Artes en que se inscribe el PCSP en mención: Sociología, Derecho, Historia, Artes Plásticas y Visuales y Ciencia Política.

En lo que respecta al tema de conflicto armado, en el PEP del programa académico de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad del Tolima, se hace mención a los conflictos sociales que han marcado el contexto regional y que hacen necesario un comunicador en clave de construcción de procesos comunitarios que revitalicen la democracia. En los microcurrículos, por su parte, no se incluye la temática dentro de la planificación de los objetivos formativos, aun cuando se trata de la opinión pública y la ética periodística, ámbitos cruzados por los hechos del conflicto históricamente.

Al encontrarse Colombia en una etapa de pos-acuerdo producto de las negociaciones de paz llevadas a cabo con la guerrilla de las FARC-EP entre los 2012 y 2016, la tendencia general de la academia ha sido la de tratar los puntos que componen el Acuerdo Final, y el tema la paz a nivel territorial. Al considerar el currículo como “un proceso educativo que se está desarrollando en un contexto particular de enseñanza” (Cazares, 2014, p. 8), actividades “fuera” de los planes de clase también son concebidas como parte del currículo.

Para el caso puntual del PCSP-UT, la denominada Semana de la Comunicación, evento que 2010 reúne (primero semestral y luego anualmente) a profesores, académicos invitados, estudiantes, egresados y demás actores sociales, ha tomado como eje en algunas de sus versiones el tema del conflicto y la paz. Tal es el caso de la Segunda Semana de la Comunicación realizada en mayo de 2011 bajo el título: *Medios, tejidos comunicativos y memorias en el contexto del conflicto colombiano*. Conferencias como *Subjetividades y conflicto en la región Surcolombiana*, de William Fernando Torres; *Comunicación y transmisión de la memoria en contextos de silencio*. Mocoa, Putumayo, de Diego Mazorra, y *Papel del comunicador en el cubrimiento del conflicto armado*, por César Augusto Muñoz Marín, posibilitó un espacio para dialogar alrededor de las experiencias del conflicto en diferentes regiones del país. La más reciente edición de este evento en junio de 2016 (la séptima en su historial): *Paz, memoria y conflicto*, convocó al diálogo académico respecto a la construcción de paz. Miradas desde el periodismo, la política y la visibilización de experiencias campesinas e indígenas en el marco del conflicto, constituyeron la discusión.

Otras maneras en que el tema del conflicto armado ha estado presente dentro de los escenarios formativos del PCSP-UT son: los trabajos de grado y la emisora Tu Radio. En lo primero (Universidad del Tolima, 2011), figuran las tesis audiovisuales *Lola y la Patasola: cuando el mito trasciende a la realidad*, que teje su relato desde la perspectiva de una víctima de una mina antipersona; y *¿Por qué mataron a mi abuelo? Relato de una memoria fragmentada*, que cuenta la historia de Vidal Antonio Ducuara, líder indígena de la comunidad de Vuelta del

Río en Ortega, Tolima, asesinado en 1994 por cuenta de grupos armados. También se encuentran tesis no audiovisuales como: *Víctimas, paramilitarismo y televisión: análisis crítico de la narconovela Tres Caines y Procesos comunicativos y desarrollo Local en el Salado, Tolima, en el marco de la Violencia (1959 - 1962)*.

Como puede apreciarse, hay un interés marcado en los estudiantes del PCSP-UT por preguntarse por la historia, por un fenómeno que ha marcado el país como lo es el conflicto, tanto desde la narrativa audiovisual como desde la reflexión netamente escrita. Se han increpado los relatos mediáticos alrededor de la violencia, y emprendido procesos que desde la memoria histórica contribuyen a dar cuenta de los hechos y las víctimas que el departamento del Tolima ha sumado a la guerra.

Finalmente, la emisora Tu Radio constituye el segundo escenario que ha abordado los temas del conflicto y la paz. Dentro de sus contenidos figuran los programas en asocio con Radios Ciudadanas, un proyecto promovido desde 2004 por el Ministerio de Cultura que aboga por el reconocimiento de la diversidad cultural, el desarrollo humano, la gobernabilidad y la convivencia pacífica. Y, dentro de la actual parrilla de programación de la emisora, se cuenta con *Historias de paz*, programa emitido los días lunes y realizado por estudiantes de la Universidad del Tolima en el marco de uno de los propósitos del Acuerdo Final entre el gobierno colombiano y las FARC-EP: la reconciliación.

**7.2.6. Reforma curricular: el sueño de una comunicación para lo común.** Como producto de un proceso de cuatro años, en el que participaron estudiantes, egresados, profesores de planta y catedráticos, directivas y demás miembros de la comunidad educativa, hoy se cuenta con el documento de reforma curricular que espera implementarse en el PCSP-UT en el año 2018. Su apuesta es arriesgada pues pretende ser el primer programa académico en Colombia que se denomine solamente “Comunicación”, sin ningún apellido. El propósito de



reestructurar de manera profunda aspectos como el perfil del egresado, el plan de estudios y la razón de ser del programa, no solo obedecen al querer conseguir de nuevo la acreditación de alta calidad en 2020, sino al ideario de hacer de los profesionales en Comunicación agentes de transformación social.

Cuatro puntos son esenciales dentro del Proyecto Educativo del Programa de Comunicación (en adelante PC-UT): denominación, perfil, justificación y lineamientos curriculares. En lo primero, se parte de 72 los programas de Comunicación Social y Periodismo ofertados en el país, de los cuales “35 programas aparecen con el nombre Comunicación Social, 22 se denominan Comunicación Social – Periodismo (con guión), 12 programas llevan la misma denominación pero difieren en que reemplazan el guion por la conjunción “Y” (Universidad del Tolima, 2017, p. 11). Se incluyen además los programas que se formulan según la especificidad de su objeto de estudio, tal es el caso de la comunicación digital, organizacional o digital, en lo que tienen que ver los cambios en las tecnologías de la información y posibilidades de construcción de los discursos mediáticos. Se elimina entonces el vocablo *periodismo*, con el fin de que la formación de periodistas quede en el mismo nivel y valor académico que los demás campos que pretende desarrollar el programa; y desaparece igualmente el término *social*, por considerarse implícito en el acto mismo de la *comunicación*.

Un rasgo importante en la nueva denominación de este programa académico, es “recuperar la esencia y el sentido de lo enunciado en el vocablo comunicación, el cual proviene de la voz latina “communicare”, que a su vez procede de “comoin”, poner en común” (Universidad del Tolima, 2017, p.13). Una comunicación en la línea de “lo común” es el fundamento epistemológico de sus asignaturas y orientaciones pedagógicas, entendiendo aquello como el reconocimiento de las relaciones de explotación y opresión que han signado los procesos de desarrollo económico y sociocultural en el contexto histórico del país; como marco para pensar en proyectos académicos que se sustenten en

relaciones bajo la solidaridad, el trabajo colectivo y la reivindicación de la cultura popular.

En lo segundo, el perfil profesional, el PC-UT pretende formar un comunicador con perspectiva humanista. En materia de competencias, se espera que sea un intelectual ético, independiente y crítico; un investigador comprometido con la defensa de lo público, con suficiencia en una segunda lengua, pero sobre todo, con conocimiento óptimo de la propia. También, un comunicador como gestor de procesos comunicativos, un narrador creativo en distintos soportes y lenguajes; un sujeto consciente de la comunicación como derecho y de la función social de los medios.

En lo tercero, el nuevo programa académico se fundamenta en dinámicas del contexto internacional, nacional y local. Lo internacional, que abarca los ecosistemas mediáticos contemporáneos, siendo la transmedialidad el relato es eje de articulación de la relación comunicadores-medios-ciudadanía. Lo nacional, marcado eminentemente por el proceso de paz llevado a cabo entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC-EP (próxima a constituirse en partido político), lo que despliega nuevas demandas en cuanto a las necesidades del contexto, y al ethos del comunicador propiamente. Al respecto:

El programa de Comunicación, en este sentido, no solo piensa en la violencia política militar que ha afectado por décadas al país, sino también en otros tipos de violencia, como la de género, violación a los Derechos Humanos, la concentración de la riqueza, el modelo económico depredador y el uso del suelo para la actividad minera que permean la vida nacional e, incluso, la vida universitaria y cotidiana. Por tanto, el comunicador de la U.T. debe ser capaz de comprender estos fenómenos y de proponer alternativas para que, desde los diversos campos de la comunicación, incidan en su cuestionamiento y reducción (Universidad del Tolima, 2017, p. 21).

Lo enunciado anteriormente, constituye una luz dentro de lo que ha querido remarcarse en el presente trabajo de grado: la necesidad imperante de reconocer el conflicto armado como una encrucijada histórica de Colombia. Ante esto, resulta primordial que la academia se oriente desde sus currículos hacia la generación de propuestas de paz, en el escenario del posacuerdo. En cuanto al contexto regional al que el PC-UT se propone responder, se señala como materia de atención el fortalecimiento de los medios comunitarios, y las nuevas formas de narrar el territorio.

Por último, como forma de llevar a términos reales la conceptualización enunciada, los lineamientos curriculares del PC-UT imprime modificaciones como: el establecimiento de tres campos de profundización (comunicación audiovisual, gestión de la comunicación, y periodismo), y la reestructuración de su plan de estudios. Se conservan las tres áreas de formación con respecto al PEP del año 2008 (básica y humanística, disciplinar y profesional), con un variación respecto al número de cursos y créditos, de la siguiente manera: se da un aumento en la formación básica y sociohumanística pasando de 10 a 14 cursos, y de 32 a 38 créditos, representando un 26% del total de 168. La formación disciplinar pasa de representar un 30% a un 24% con 13 cursos y 49 créditos. Finalmente, la formación profesional se mantiene en abarcar un 50% de los créditos académicos con un aumento de 23 a 27 cursos (incluyendo las cuatro electivas) para un total de 81 créditos.



Pese al riesgo que representa la apuesta de la comunicación para lo común, esta reforma curricular que espera hacerse del PCSP-UT para 2018 se propone romper con algunas lógicas imperantes dentro de la academia, sin abandonar el cumplimiento de las directrices designadas por el Ministerio de Educación para el ámbito de la educación superior. Se conservan los principios de flexibilización, la unidad de medida de los créditos, y demás criterios institucionales, pero desde un proyecto formativo que replantea lo que sus egresados deben encarnar como profesionales, pero también como ciudadanos y seres humanos que lean e interpreten su realidad, en función de una sociedad en clave de paz.

### **7.3. PROGRAMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA CUN.**

Este pregrado constituye el tercer programa académico dentro de la muestra definida para efectos del presente trabajo de grado. No obstante, debe indicarse que a raíz de algunas dificultades presentadas durante el proceso investigativo, no logró obtenerse la totalidad de los documentos curriculares requeridos del programa de Comunicación Social de la CUN. Un primer inconveniente tuvo que ver con la demora en la entrega de los documentos, ya que la directora del programa en mención, Nelsy Amparo Cifuentes, indicó que su solicitud debía ser dirigida a Ronald Pérez, rector de la CUN. Fueron aproximadamente 20 días de espera, y tras varias visitas realizadas al campus académico, se recibió finalmente el aval para el acceso a la información

Una segunda dificultad se presentó en la medida en que los documentos solicitados no fueron entregados en su totalidad. Por parte de la directora Nelsy Cifuentes, se recibió vía correo electrónico una presentación formal del programa que incluye perfil, modalidad de formación y justificación; la malla curricular, y los denominados syllabus o planes de clase de las dos asignaturas tomadas para el análisis: Sociología de la comunicación, y Medios y opinión pública. Pero, no logró obtenerse el Plan Educativo del Programa, o los documentos para la renovación del registro calificado.

Y un tercer impedimento para la recopilación de información, se presentó en el momento de solicitar una entrevista a la directora del programa Nelsy Cifuentes. En dos ocasiones se intentó establecer un diálogo para tener en cuenta su visión con respecto a los resultados de la investigación; no obstante, la directora dijo no tener tiempo para atender la entrevista. Además, cuando se manifestó el interés de acceder a las tesis de grado o cualquier otro trabajo de los estudiantes, la directora expresó la dificultad en facilitar los datos, dado el proceso para la obtención de la renovación de su registro calificado en que se encuentra el programa académico

Se reconoce que de acuerdo a lo expuesto, aspectos como las orientaciones pedagógicas, la fundamentación del programa, lo relativo a los lineamientos curriculares y a las áreas de formación, será una reflexión apoyada solo en la malla curricular, al no tenerse el Plan Educativo del Programa para complementar el análisis. A nivel investigativo, se lamenta la falta de voluntad y cooperación institucional por parte del programa académico de la CUN, a raíz de su negativa para compartir documentos de carácter público, pues, algunas universidades ponen a disposición en sus sitios web, lo relativo a la información curricular.

Una vez mencionados los factores que dificultaron las labores concernientes a la investigación, en este caso, se expone a continuación una mirada a la propuesta formativa del programa de Comunicación Social de la CUN. Su carácter de formación por ciclos propedéuticos, traza diferencias sustanciales respecto a los otros dos programas objetos del presente estudio.

**7.3.1. Aspectos generales PCS-CUN.** Bajo la denominación de Técnico en Comunicación Social y Relaciones Públicas de la Corporación Unificada Nacional de Educación-CUN, este programa empezó a funcionar en la ciudad de Ibagué hace aproximadamente 18 años, adscrito a la Escuela de Comunicación y Bellas Artes. Al ser la CUN una institución de carácter privado con más de 30 años de funcionamiento en el país, este programa académico se oferta en otras

cuatro sedes: Bogotá, Santa Marta, Barranquilla y Neiva. A partir de 2011, con la resolución 1028, y desde el propósito de promover la educación por ciclos, este pregrado tiene una denominación diferente según el nivel de formación: Técnico profesional en periodismo informativo (SNIES 102800), Tecnología en gestión de la comunicación en medios y organizaciones (SNIES 910898); Comunicación social para el nivel profesional (SNIES 91138), con un total de diez semestres, en modalidad presencial y 136 créditos.

Su coordinadora es Nelsy Amparo Cifuentes, quien primero se desempeñó como docente catedrática antes de asumir el cargo. Actualmente, los tres programas ofertados se encuentran en el proceso de renovación de su registro calificado, proyectándose hacia las nuevas tecnologías.

**7.3.2. Ejes misionales y perfil ocupacional PCS-CUN.** La apuesta formativa de este programa académico, se centra en la capacitación del profesional para el manejo de los medios en sus diferentes formatos: escritos, radiales, televisivos, digitales y organizacionales. Se incentiva el conocimiento de la comunicación interna y externa, la comunicación para el desarrollo y la comunicación política, perfilando un campo laboral hacia la producción de contenidos y la gestión de proyectos.

A diferencia de los otros dos pregrados expuestos en apartados anteriores, el programa de la CUN no proyecta la preparación para el cambio social sino que trabaja con el fin de que el egresado pueda “insertarse en el mundo laboral con éxito sirviendo de manera eficiente y eficaz en el diseño, gestión y producción de procesos comunicativos para la satisfacción de necesidades sociales” (CUN, 2017a, p. 1). Uno de los beneficios de la educación por ciclos propedéuticos es precisamente posibilitar un tiempo académico acorde a los intereses de los estudiantes, permitiéndoles trabajar mientras estudian dada la flexibilidad de las jornadas de estudio. El PCS-CUN, cuenta con cuatro componentes de formación: el institucional, el básico-investigativo, el específico, y el

complementario/flexible.

**7.3.3.** Caracterización curricular PCS-CUN. Dentro del documento facilitado por la dirección del programa, se plantea una visión de la comunicación que, al igual que la de la Universidad del Tolima, se interroga por la naturaleza misma de la comunicación y su papel dentro de las ciencias sociales. Al respecto, son amplios los debates que se han trazado alrededor de si “la comunicación y sus diversas especializaciones, entre ellas la comunicación social y el periodismo son disciplinas, interdisciplinas, campos de conocimiento, transdisciplinas, oficios, profesiones” (CUN, 2017a, p. 5). El mediano consenso al que se ha llegado, es que la comunicación representa un campo de conocimiento transdisciplinario en permanente construcción de sus referentes teóricos, y metodologías de trabajo. La pertinencia del programa se enuncia desde su aporte al desarrollo social, educativo e investigativo del país y la región.

**7.3.4.** Diseño curricular. Una mirada al plan de estudios del PCS-CUN. Al representar un proceso formativo desarrollado por ciclos, el PCS-CUN se organiza de acuerdo a un sistema de créditos y a una serie de asignaturas propedéuticas en distintas áreas de la comunicación. Su plan de estudios se encuentra compuesto por cuatro componentes de formación (institucional, básico e investigativo, específico, y complementario flexible). El número de créditos varía según el nivel: para el técnico se cuenta con 76, el tecnológico cuenta con 100, y el profesional con 136 créditos (CUN, 2017b)

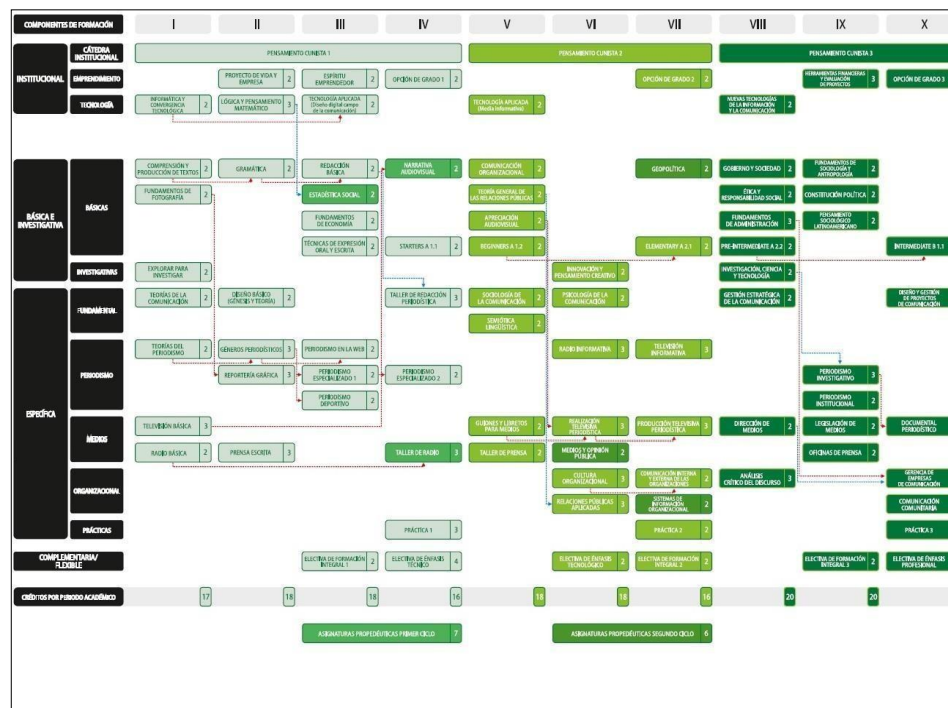
El primer nivel denominado Técnico profesional en periodismo informativo, tiene énfasis en los subcomponentes de medios y periodismo, a partir de asignaturas como: Televisión básica, Radio básica, Prensa escrita y Guiones y libretos para medios; y Teorías del periodismo, Géneros periodísticos, Reportería gráfica, Periodismo en la web, Periodismo especializado I y II y Periodismo deportivo. En el segundo nivel denominado Tecnología en gestión de la comunicación en medios y organizaciones, se evidencia un enfoque interdisciplinario con



asignaturas como Sociología de la Comunicación, Semiótica y Lingüística, y Psicología de la Comunicación. También, se aprecia un interés por el fortalecimiento de la gestión de la comunicación en las organizaciones, con asignaturas como: Relaciones públicas aplicadas, Cultura organizacional, Comunicación interna y externa de las organizaciones y Sistema de información organizacional.

Por último, el tercer nivel denominado Profesional en comunicación social, cuenta con un contenido más sólido en el componente de información básica e investigativa, con las asignaturas: Gobierno y sociedad, Ética y responsabilidad social, Fundamentos de Sociología y Antropología, Constitución política, y Pensamiento sociológico latinoamericano. La comunicación entonces es pensada desde los discursos de otras disciplinas que aportan al conocimiento en múltiples perspectivas, necesarias para el comunicador. La formación integral, por su parte, se toma a través de las electivas, una por cada ciclo.

Figura 12. Ciclos de formación técnico, tecnológico y profesional PCS CUN



Fuente: CUN (2017c)

Como se ha dicho, este programa académico se organiza por ciclos propedéuticos, lo que lo liga al pensamiento complejo y al enfoque por competencias, en el marco de la flexibilización como apuesta transformadora de los diseños curriculares. De acuerdo a Tobón (2008), formular las competencias a la luz del pensamiento complejo traza algunas diferencias con otros enfoques, como el conductual (competencias como comportamientos), el funcionalista (competencias como atributos), y el constructivista (competencias como habilidades, conocimientos y destrezas). El enfoque complejo principalmente asume las competencias como un proceso de desempeño, buscando no solo aportar al desarrollo social y económico, sino a la realización personal del sujeto en formación.

Debido a las dificultades presentadas en el acceso a la información del PCS-CUN, no es posible ver evidenciado dicho enfoque del pensamiento complejo, ni en las competencias establecidas en el plan educativo del programa (al no contarse con este documento), ni en lo referente al modelo pedagógico. De todas maneras, siendo la naturaleza de ciclos propedéuticos la que organiza el proceso de formación en sus distintos niveles, es importante decir que este tipo de tendencia permite al estudiante realizar un programa determinado por fases “cada una de las cuales es acreditada para facilitar la inserción laboral-profesional; y, a la vez, cada fase desarrolla determinadas competencias para continuar la formación en una fase posterior y más avanzada (componente propedéutico)” (Tobón, 2008, p.24). En sí, los ciclos propedéuticos deben diferenciarse de manera definida respecto de los otros, pero conservando varios factores de articulación.

Dentro del marco legal que permite el funcionamiento de las modalidades técnica, profesional y tecnológica en la educación superior, la ley 749 de 2002 es clave, por lo que deben tenerse en cuenta varios aspectos. Primero, debe decirse que el diseño por ciclos de formación da prioridad a las áreas relacionadas con las ingenierías, la tecnología de la información y la administración. Segundo, y

en lo respectivo a los ciclos, el denominado técnico se centra en el aprendizaje de conocimientos operativos, en función de los sectores productivo y de servicios. El ciclo tecnológico, desarrolla la capacidad de gestión y dirección hacia el pensamiento innovador e inteligente; y el ciclo profesional comprende una formación integral, con una mayor fundamentación teórica y metodológica, desde los principios propios de cada pregrado.

Al igual que las universidades, las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas deben someterse a los criterios de evaluación de calidad amparados en la ley 30 de 1992, pasando por procesos de acreditación, cumplimiento de estándares y renovación de su registro calificado. En síntesis, este tipo de formación garantiza la “interacción de lo intelectual con lo instrumental, lo operacional y el saber técnico... que han de favorecer la acción del hombre en la solución de problemas que demandan los sectores productivos y de servicios del país” (Congreso de Colombia, 2002, p. 1).

En lo que respecta a la estructura curricular, es importante distinguir los elementos que conforman la formación por ciclos y competencias: el módulo, las competencias, los ciclos propedéuticos y los créditos académicos, siendo el primero la unidad básica, entendida como sistema o nodo. La función del módulo es interrelacionar los conocimientos, habilidades y actitudes en un todo integrador, trascendiendo la mera conexión entre un conjunto de temas, para entrar a desarrollar competencias. Entre tanto, se contemplan dos tipos de módulos: los del programa académico y los propedéuticos (Muñoz et. al, 2010, p. 60).

Los módulos del programa se subdividen en los de fundamentación (los que sientan las bases, son obligatorios y se relacionan con los módulos de los otros niveles), y los de profundización, de carácter flexible al posibilitar al educando ahondar en áreas de su interés (lo que serían las electivas). En cuanto a los módulos propedéuticos, éstos constituyen la base para pasar al siguiente ciclo

de formación, si el estudiante así lo quiere, por lo que no es obligatorio para la obtención de un título en alguno de los niveles. Al interior de la estructura de un módulo, “éste toma como núcleo las competencias específicas...sobre las cuales convergen competencias genéricas y básicas” (Muñoz et. al, 2010, p. 63).

Según lo expuesto, y retomando la distinción que Barnett (2001) hace entre las competencias, puede afirmarse que en los niveles técnico y tecnológico del plan de estudios de la CUN, existe una predominancia de asignaturas que desarrollan competencias de tipo operacional, es decir, que se centran en el desempeño, desde el carácter instrumental y de gestión en sus aprendizajes. Se aprecia además un interés por generar una formación hacia el emprendimiento, desde asignaturas como: Proyecto de vida y empresa de segundo semestre, y Espíritu emprendedor de tercero, ambas como parte del nivel técnico y el componente institucional.

La realidad de que lo empresarial haga parte del plan de estudio de la CUN, refleja lo que para Barnett tiene que ver con “iniciativas nacionales destinadas a cambiar la cultura interna de la comunidad académica” (2001, p.131), tomando una nueva postura respecto a lo que significa la educación superior, bajo la incursión de un nuevo actor: los empleadores. En esta medida, cambia incluso el papel del docente pues ahora el centro de la educación ya no es la enseñanza sino el aprendizaje y el desarrollo de la mente del estudiante, en función de adquirir conjuntos generales de contenidos comunes en cualquier programa académico. Y son comunes, porque la concepción de empresa que tenga la institución de educación superior, sea positiva o negativa, es la que marca su conexión directa con los conocimientos.

Pese a que el término “empresa” puede tener múltiples interpretaciones, Barnett (2001) indica tres principalmente: la que refiere a un carácter emprendedor (cualidades para el triunfo en una empresa), a una eficacia personal (habilidades para alguien con recursos), y lo que concierne a las habilidades transferibles

(capacidades genéricas para ser exitoso en una amplia gama de tareas). La incursión de la empresa, entonces, es una representación de la forma en que ha variado la relación entre conocimiento, sociedad y educación superior. En esta figura triádica es la sociedad la que define las formas de conocimiento y desarrollo que considera valiosas, lo que determina a su vez el carácter de la educación superior, que actúa de manera contemporánea como “educación empresarial”.

En el nivel tecnológico y profesional, por su parte, es menor el número de asignaturas en la línea del emprendimiento, pues los contenidos se centran en el manejo de las tecnologías de la información, el aprendizaje del inglés y aspectos disciplinares con una marcada presencia de la comunicación organizacional, dirigida al fortalecimiento del clima laboral institucional y la promoción de los canales de difusión a nivel externo. En este sentido, la comunicación entra en el discurso administrativo como valor-objeto, al servicio del logro de los objetivos institucionales, y la fabricación de una personalidad orgánica que promociona a la empresa por sí misma, sin dar cuenta de ella (Ávila, 2004). Uno de los cuestionamientos a la comunicación organizacional, es que se construye un discurso neutral y acrítico, desplazando la función social de la comunicación.

Respecto al tema del conflicto armado, en el plan de estudio de la CUN no existe una asignatura que se denomine de esta forma. Al no contarse con el plan o proyecto educativo del programa en ninguno de sus niveles, se toma el plan de estudios como referencia para decir que en asignaturas del nivel tecnológico como: Sociología de la comunicación y Medios y opinión pública; y en el nivel profesional: Gobierno y sociedad, Ética y responsabilidad social, Constitución política, Fundamentos de sociología y antropología, Pensamiento sociológico latinoamericano, Periodismo investigativo y Comunicación comunitaria; podría abordarse eventualmente el conflicto armado, desde una perspectiva coyuntural. Es momento de revisar los contenidos dispuestos para las dos asignaturas elegidas del PCS-CUN, como parte del presente análisis. La selección, como en

los otros casos, se efectuó de manera aleatoria y en previa conversación con las docentes que la imparten.

**7.3.5.** El plan de clase como unidad básica. PCS-CUN. Las asignaturas elegidas como muestra del PCS-CUN para realizar el análisis de contenido sobre su plan de clase, y la observación no participante en el aula y las entrevistas a estudiantes y docentes, fueron: Sociología de la comunicación, de quinto semestre; y Medios y opinión pública, de sexto, cuyos planes de clase se denominan syllabus. A continuación se enuncian elementos de cada asignatura según su plan de clase, y la forma en que el tema del conflicto está o no presente en sus contenidos.

**7.3.5.1.** Sociología de la comunicación. Como parte del ciclo tecnológico, en el componente específico fundamental, esta asignatura comprende 2 créditos y es orientada por la profesora de procedencia cubana Laura Cruz. Se señala primeramente que la incursión de los medios de comunicación en los espacios de la vida social, representa un foco de análisis importante para la sociología. Al respecto:

Los cambios introducidos por las nuevas tecnologías en las prácticas comunicativas de los actores sociales, como los niños, los jóvenes, los políticos, los artistas, entre otros, llevan a que las investigaciones sociales se ocupen cada vez más de estos sujetos y de sus prácticas (CUN, 2016a, p. 1).

El modo de organización de las actividades y contenidos de la asignatura se enuncia desde el ABP, en cuanto a la promoción del debate entre los estudiantes en lo referente a la comprensión de la relación entre medios y contexto socioculturales. Esto, a partir de preguntas como: ¿los medios de comunicación pueden tejer y crear diversas formas de actuar social, o cambiar los gustos culturales, formando otras identidades culturales?, y ¿la tecnología a afectado

las practicas comunicativas o son estas productos del avance de la comunicación o la misma búsqueda del hombre en sociedad?

Se encuentra un hallazgo importante dentro del syllabus de Sociología de la comunicación, pues se menciona como parte de los propósitos de aprendizaje el discutir la relación entre medios de comunicación y violencia a partir de las mediaciones sociales, cuestionando si dicha violencia es un efecto o causa del discurso mediático. Bajo el nombre Mediaciones y violencia, el tema hace parte del syllabus como núcleo de aprendizaje con sus correspondientes propósitos de formación, actividades, bibliografía y preguntas problema como: “¿la toma de dediciones lleva a dilemas de la comunicación, que hace que este se decida a ser violento?, y ¿qué relación existe entre sociedad, violencia y medios de comunicación?” (CUN, 2016a, p. 5) No obstante, la alusión que se expone tiene un tinte genérico respecto a cómo los medios generan violencia, pero no hay una relación explícita al fenómeno del conflicto armado colombiano.

Por otra parte, la asignatura de Sociología de la comunicación plantea competencia de cuatro tipos: enciclopédicas (en cuanto a los fundamentos epistémicos de la sociología- *saber*), comunicativa (capacidad argumentativa y de expresión de ideas-*hacer*), axiológicas (hacia el ejercicio de una lectura sobre la sociedad con base en el respeto- *ser*); y propositivas (solución de problemas-*saber hacer*). Llama la atención que se señala a esta asignatura como núcleo común de otros programas pertenecientes a la Escuela de Comunicación y Bellas Artes, como Diseño de modas y Diseño gráfico, pues “aporta elementos a la comprensión de cómo se expresa el hombre según su contexto social” (CUN, 2016a, p. 3). Lo anterior, es muestra de los denominados módulos de programa de fundamentación que se están presentes no solo en los niveles propios de un programa académico, sino en varios (Muñoz et. al, 2010, p.63).

El marco metodológico se expresa en la realización de lecturas, ensayos crítico-analíticos, mapas mentales, talleres, debates y estudios de caso. Como métodos

problémicos se indican:

El diálogo problémico, la socialización heurística, el descubrimiento significativo, el sistema de requerimientos didácticos para la aplicación de una metodología del aprendizaje problémico, el docente como mediador y facilitador del aprendizaje de los estudiantes, la responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, la relación sujeto - sujeto y sujeto- objeto como principio básico del aprendizaje significativo, problémico, vivencial y desarrollador (CUN, 2016a, p. 4).

A nivel temático, figuran cuestiones como: medios de comunicación y contexto social, los medios y la modernidad, la estructura invisible y sus efectos, televisión y audiencias, mediaciones y violencia, tecnologías de la comunicación e instituciones sociales; globalización, medios y cultura, redes e identidades, cibercultura, y crítica a la sociedad informacional, entre otros. En cuanto a la evaluación, se contemplan de tres tipos: diagnóstica (nivel de conocimiento), formativa (identificación de debilidades y fortalezas entre docentes y estudiantes), y sumatoria, compuesta por tres cortes (30%, 30% y 40%), con una calificación en escala de 1 a 5.

**7.3.5.2. Medios y opinión pública.** Como parte de las asignaturas de sexto semestre, Medios y opinión pública cuenta con 2 créditos académicos, y hace parte del componente específico en lo relativo a medios. Su fundamentación se sintetiza en una idea de la opinión pública que “se aparta de versiones ingenuas que la asumen como algo dado por hecho y ofrece una aproximación crítica al fenómeno, al concepto y sus vicisitudes, y sobre todo al para qué se utiliza: la institucionalización política de la opinión pública” (CUN, 2016b, p. 1).

El propósito de esta asignatura es formar un profesional que comprenda la importancia de los medios en la formación y desarrollo de la opinión pública en la sociedad contemporánea, estudiando su origen y sus relaciones con la



democracia, en el marco de una aproximación crítica a sus consideraciones. La metodología se ciñe bajo los parámetros del seminario, haciendo una distribución de lecturas entre los estudiantes, dando lugar a la exposición de una de ellas por cada sesión de clase. También se plantean estudios de casos sobre asuntos de la política nacional, y su articulación con los temas/problema que se estén discutiendo.

La planeación del proceso de aprendizaje se da bajo las mismas directrices que en la asignatura de Sociología de la comunicación, a partir de los ítems: núcleos de aprendizaje, propósitos de formación, competencias (actuaciones), problemas o preguntas problematizadoras, acciones a desarrollar (descripción de actividades y categorías de aprendizaje), tiempos de trabajo por créditos: tutoría, trabajo autónomo, trabajo colaborativo, y finalmente, bibliografía. En el ámbito temático, se señala el abordaje de la opinión pública desde la historia, a la luz de autores como David Hume, James Madison, Alexis Tocqueville, Milton, Spinoza, John Locke y Jean Jacques Rousseau. En la línea periodística, se plantea la libertad de expresión, la cláusula de conciencia y el secreto profesional; y específicamente en el tratamiento de la información: la veracidad, objetividad e imparcialidad. Finalmente, se hace mención a la participación ciudadana en los medios, priorizando la protección a sectores como la infancia y la juventud. Se maneja el mismo tipo de evaluación que en la asignatura de Sociología de la comunicación, sus porcentajes y criterios de calificación.

Respecto a la presencia del tema del conflicto armado colombiano, no figuran referencias dentro de este syllabus. Aunque particularmente se indica como temáticas de abordaje la censura y la libertad de expresión, no se contempla como eje de desarrollo lo que concierne al conflicto como dinámica limitante en la mayoría de casos para el profesional, conduciéndolo incluso a la autocensura. Preguntas problema como: ¿cuáles son los tópicos fundamentales del debate en torno a la libertad de expresión en las sociedades del siglo XX?, y ¿cuáles son los factores que caracterizan la censura, afectando a la opinión pública, que no puede discernir su contexto social apropiadamente? (CUN, 2017b), podrían

posibilitar una eventual referencia al tema.

\*\*\*

Pese a las vicisitudes presentes en el proceso de recolección de los documentos curriculares llevado a cabo con la CUN, se considera que se han caracterizado los aspectos curriculares de sus ejes misionales, perfil del egresado, plan de estudios y syllabus, en búsqueda de la presencia del tema del conflicto armado.

Lo planteado por el programa de Comunicación Social de la CUN, a través de su naturaleza por ciclos propedéuticos, es la formación de un profesional eficiente en manejo de medios, la construcción de información y un espíritu emprendedor en el nivel técnico; uno capacitado para la gestión y el fortalecimiento de procesos organizacionales, con un grado intermedio en el aprendizaje del inglés; esto en el nivel tecnológico, y por último, un comunicador formado de manera integral, con perspectivas interdisciplinarias sobre el mundo, y el diseño y la gestión de proyectos de comunicación.

La tendencia teórica que marca el diseño curricular del PCS-CUN es la técnica, pues la naturaleza propedéutica de un programa académico concibe el currículo como: “una intención, un plan o una prescripción, aquello que deseáramos que sucediese en la institución educativa” (Muñoz et. al, 2010, p. 12). Dentro de los documentos analizados, es el estudiante y su desempeño el que centra la atención de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero no como generador de su propia ruta educativa (en la línea de Grundy), sino como variable mediadora del éxito de los propósitos formativos a través de los resultados.

A nivel de organización del currículo, se presenta la misma tendencia que en la Universidad de Ibagué y la Universidad del Tolima, en cumplimiento de las directrices del Ministerio de Educación formuladas para la educación superior. Se tiene propósitos de formación expresados en competencias específicas para cada asignatura, la presencia del módulo académico, por un lado, como asignaturas comunes dentro de los programas que hacen parte de la Escuela de Comunicación y Bellas Artes, y por el otro, como fundamentación al

conectarse una asignatura con otra dentro del mismo plan de estudio. Además, el módulo de profundización se evidencia en lo que respecta a las electivas que el estudiante puede tomar por cada ciclo.

Dentro de los syllabus se establece una metodología a partir del ABP, pero no entre asignaturas. Este enfoque es asumido como la oportunidad de relacionar necesidades y problemáticas de la realidad, con los contenidos teóricos de la clase, pero no desde la planificación de un proyecto en común, ni la elección de un solo tema en todo el semestre, que permita hacer una lectura pluridisciplinar de dichos focos problémicos. No se cumple uno de los atributos centrales del ABP como lo es que “los problemas definen las asignaturas, y viceversa” (Enemark y Kjaersdam, 2008, p. 74), ya que lo que hace el docente es definir unos problemas como forma de ejemplificar una temática de clase, pero no como un eje de estudio transversal. Igualmente, el principio de flexibilización está presente por el sistema de créditos, la oferta del programa en ciclos propedéuticos, y las facilidades en la ordenación del proceso educativo por parte del estudiante.

Para cerrar, la única alusión al conflicto, pero expresado en la categoría de violencia en relación con los medios, se hace desde el syllabus de la asignatura Sociología de la Comunicación. Se indica como necesario analizar la relación entre ambos aspectos respecto a la construcción de los discursos que circulan entre las audiencias, y sus consecuencias dentro de la interpretación de la realidad.

Dadas las dificultades presentadas en el caso de la CUN, no se logró contar con un listado de las tesis de grado de los estudiantes, ni con los trabajos de investigación o productos radiales y audiovisuales, que pudieran actuar como otra dimensión del currículo a analizar. Lo anterior, debido a que la directora del programa Nelsy Cifuentes manifestó que el proceso de renovación de registro calificado del programa, imposibilitaba el acceso a dicha información.

\*\*\*

Con estas consideraciones se culmina el segundo capítulo del presente trabajo de grado. Su intención fue rastrear la manera en que el tema del conflicto armado tiene o no una presencia en el ámbito curricular respecto a sus unidades: planes educativos del programa, plan de estudio, planes de clase y demás ejercicios que se enmarquen dentro del proceder educativo. El abordaje del tema en general, hace parte de la apuesta formativa de los programas académicos estudiados, pero en clave de conflicto social, paz, democracia, necesidades y problemáticas sociales, entre otros aspectos.

La formación del comunicador está enfocada a responder a los desafíos del contexto, desde sus conocimientos disciplinares, prácticas y una formación integral. No existen asignaturas denominadas “conflicto armado”, sino que su abordaje se refiere como tema de clase y no en la transversalidad del currículo. Es momento de dar voz a los miembros de la comunidad educativa, quienes a partir de sus ejercicios de aula generan un esquema de confrontación entre lo establecido en el papel, y lo que sucede realmente en la interacción dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje.

## **8. LA VOZ DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA. LA EXPERIENCIA EDUCATIVA TOMA LA PALABRA.**

Las reflexiones de profesores, estudiantes, directivos y egresados, se presentarán a modo de siete puntos para comprender la manera en que el tema del conflicto armado es abordado en el aula, en los pregrados hacen parte de la investigación.

### **8.1. LA DEUDA HISTÓRICA DE LA ACADEMIA: *QUIÉN NO CONOCE LA HISTORIA ESTÁ CONDENADO A REPETIRLA.***

La mayoría de los estudiantes y egresados de las universidades, manifiesta tener un conocimiento “básico” de lo que significa el fenómeno del conflicto armado. En la línea de determinar de qué se trata aquello “básico”, según los entrevistados una noción general del conflicto refiere a saber quiénes son sus actores armados, la duración de la confrontación y el cambio que ha habido en las motivaciones de lucha. Así lo expresa Cristian, estudiante de quinto semestre de la CUN:

Sé que empezó hace cincuenta años, por una ideología política, pero [ellos] no fueron escuchados, y por eso decidieron tomar la vía armada. Se crearon una serie de sucesos mediante los que la guerrilla se transformó, dejando de lado su ideología y convirtiéndose en un grupo violento. Fue cuando empezó a actuar el narcotráfico y cambió el rumbo de lo que se propuso la guerrilla (C. Calderón, comunicación personal, 30 de agosto de 2016).

La coyuntura desplegada a raíz del plebiscito por la paz, realizado en octubre de 2016, permitió poner el tema sobre la mesa. Para algunos estudiantes, incluso, fue a partir de este hecho que se expresó el tener un conocimiento sobre el fenómeno del conflicto, evidenciado en afirmaciones como: “lo que sabemos es lo que hemos escuchados en noticias, documentos, programas, diferentes redes

sociales. Ahí se está dando a conocer un proceso de paz, frente al que mucha gente está de acuerdo y otros no” (A. González, comunicación personal, 30 de agosto de 2016). Una estudiante de cuarto semestre del PCSP de la Universidad del Tolima igualmente manifiesta:

Yo la verdad considero que tengo nociones muy vagas del contexto histórico, político y social del conflicto. Me he interesado más por la firma del acuerdo. No conozco la historia de estos 52 años para opinar y llegar a una conclusión propia de lo que ha sido el conflicto (D. Correa, comunicación personal, 4 de octubre de 2016).

Son varias las consecuencias que se contemplan tras no haber abordado en estos años el tema del conflicto en los programas de comunicación. La primera de ellas es el desarraigo y la ausencia de sentido de patria al no conocerse una encrucijada determinante como ésta en la historia del país. Esto genera incluso indefinición en aspectos como la identidad y la creencia en sí mismo. Al respecto: A mí me llama la atención como se minimizan, se sienten inferiores, eso está en la mentalidad que se ha construido desde una dominación foránea hacia ustedes, pero lo cierto es que ustedes tienen tanta capacidad como cualquier hombre de la tierra, pero no saben identificar quiénes son... [La historia del conflicto] es una que nos cuesta trabajo entender, pero es la memoria de esta patria. Debe tenerse un sentido de razonamiento sobre las esencias de ese fenómeno (L. Cruz, comunicación personal, viernes 8 de diciembre de 2016).

Una segunda consecuencia es que los estudiantes no tienen la conciencia de que para el desempeño de sus labores como comunicadores y periodistas, es necesario un conocimiento de varios campos, entre esos el del conflicto armado, con el fin de construir una información con contexto. No se le otorga una trascendencia al tema, sino que se asume como un hecho noticioso dentro de las agendas de los medios masivos. La tendencia es que los estudiantes “se comportan más como ciudadanos de una corriente política o de otra, pero no como periodistas que deban asumir el contarle a otros el acontecer de eso que

pasó, o de eso que viene. Ahí está el error” (N. Sánchez, comunicación personal, 24 de octubre de 2016).

Una tercera consecuencia es que el profesional siente y manifiesta que no cuenta con las herramientas necesarias para ejercer su labor periodística, en términos de cubrimiento de orden público, por ejemplo. Una de las denuncias que hace una egresada de la CUN, es que en la universidad solo se enseña un 10% de lo que se tiene que vivir como periodista. Esto va en contravía con lo pregonado desde los propósitos formativos del PCSP-CUN que se funda en el ABP y en la conexión de los conocimientos impartidos en el aula, con los hechos reales de la sociedad colombiana. Al no contarse con recursos para este tipo de desafíos en los medios, lo que se han hecho los estudiantes y egresados es valerse de otras fuentes, acercándose de manera voluntaria. Las principales son internet y redes sociales, medios masivos de comunicación, portales web de medios independientes y alternativos, escenarios universitarios como conferencias y conversatorios, grupos de discusión o movimientos estudiantiles, fuentes bibliográficas (en menor medida), y el buscar apoyo en:

Los compañeros con más experiencia, pues a nuestra generación no le tocó como tal vivir la toma guerrillera, el atentado, el carro bomba. Cuando me ha tocado algo de eso, he buscado notas similares a ver cómo las abordan para no cometer imprecisiones, porque si uno cambia un término, se puede meter en problemas, o cambia el sentido de la información que se pretende comunicar (J. Pinilla, comunicación personal, 21 de noviembre de 2016).

Otras reflexiones también apuntan a que el aprendizaje se hace sobre la marcha, de acuerdo a las necesidades del medio de comunicación en que se ejerza. Al presentarse un hecho del conflicto para cubrir, debe acudir a fuentes que ilustren el tema, y consultarse los antecedentes o conexiones del hecho con la historia: respecto a los diálogos del gobierno colombiano con el ELN, “me he venido preparando en el tema... hay que tener las herramientas suficientes para afrontar estos cambios sociales, por que se aprueben o no los acuerdos, es

importante entender que habrá transformaciones” (H. Rodríguez, comunicación personal, 28 de octubre de 2016).

Pero también hay entrevistados que afirman que la academia necesariamente no debe proporcionar información amplia sobre el tema del conflicto, pues no a todos les interesa, ni la universidad puede abarcarlo todo. Quienes decidan indagar más sobre el tema tienen la opción de tomar electivas en otros programas académicos, o enfocar sus trabajos de grado hacia esa dinámica.

Uno de los entrevistados, particularmente, indica que lo que debe fortalecerse es el trabajo de campo dentro de la formación profesional, más que crear una nueva asignatura pues los hechos son impredecibles, y sería ingenuo pensar en que la academia imparta una receta a seguir en casos de cubrimiento del conflicto.

En orden público, todas son experiencias nuevas, independiente de que sean similares. La toma de Coello- Cocora o de San Antonio son tomas, pero hasta ahí tienen similitud pues los dramas humanos son diferentes. Lo que debería hacerse es algo parecido al SENA, mandar [a los estudiante] a trabajar a un periódico, a una emisora, a hacer reportaje de calle, para que vayan aprendiendo, porque eso de cátedra y cátedra...es más, somos sobreestudiados, un estudio más o una cátedra más, no creo que sea el cambio de una universidad (F. González, comunicación personal, 21 de noviembre de 2016).

Vale mencionar que la declaración expresada es de un periodista que ingresó primero a los medios, y luego se profesionalizó. Sus puntos de referencia varían a los de los jóvenes que se encuentran formándose en las universidades, para los cuales si es pertinente la implementación de una asignatura que trabaje exclusivamente el tema de conflicto armado. Algunos aducen que: “aprovechando la oportunidad histórica que nos ha dado el acuerdo, se debería implementar una materia que nos enseñe historia enfocada al conflicto. Además, como colombianos nuestro deber moral es conocer la historia para poder



entender muchas cosas” (P. Bastos, comunicación personal, 4 de octubre de 2016).

Los docentes también respaldan el proyecto eventual de estudiar el conflicto de manera específica, cuando afirman que: “tiene que ser un objetivo central pues es la médula de Colombia, de la construcción moderna de la sociedad colombiana. Colombia es un país violento” (L. Cruz, comunicación personal, 8 de diciembre de 2016). Otro profesor señala que es urgente pensar en “cómo vamos a ser presencia como universidad y qué tipo de profesionales en todas las áreas vamos a tener en esas zonas donde tuvieron presencia los actores armados. Estamos descuidando una parte importante para construir tejido social en ciertas zonas del Tolima (N. Sánchez, comunicación personal, 24 de octubre de 2016).)

## **8.2. UN PROBLEMA ESTRUCTURAL**

Dentro de las preguntas dirigidas tanto a estudiantes, egresados, profesores y directivas, se incluyó el hecho de indagar si en su etapa de educación básica y media se había tocado el tema del conflicto. La mayoría expresaron que el abordaje se ha hecho desde la perspectiva de los antecedentes del conflicto y su cronología. La época de la Violencia, el bipartidismo y el asesinato del caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán, ha sido el denominador común de la formación en estos niveles, al igual que otros temas de las Ciencias Sociales como la Primera y la Segunda Guerra Mundial, el periodo de colonización española en América. La poca referencia que se hiciera, además, fue de carácter superficial y como tema de clase, tal cual se refiere en la siguiente narración:

Alguna vez me pidieron recortes de periódicos sobre noticias del conflicto en el Tolima y en Colombia, para sacar una idea principal o cosas así. Son ejercicios que se quedan en lo superficial, y no son profundos. No recuerdo que nos hayan explicado la historia de las FARC-EP, del ELN o del M-19. Sí se mencionaban, al igual que

los procesos de paz, pero eran cosas muy puntuales, con poco contexto, como ir al grano y ya. Se trababa expresamente de lo que el libro explicara (A. Martín, 3 de noviembre de 2016).

El silencio de la educación superior, entonces, no es gratuito. Ha sido una cuestión en cadena que ha reproducido un discurso del conflicto referenciado desde el pasado, pero sin un tratamiento significativo en sus términos contemporáneos. Uno de los docentes reconoció ese vacío dentro de su formación de pregrado, afirmando que faltó enfatizar la importancia del periodista como transformador de la sociedad, y generador de otras consciencias. No se trata entonces de una omisión completa del tema del conflicto, sino de una reducción a la eventualidad, a lo noticioso, sin darse un seguimiento en términos curriculares. “Me he dado cuenta que se trabaja el fenómeno de la violencia, que hay interés, pero no existe una metodología que unifique criterios, e incorpore la temática dentro de los programas de enseñanza como algo básico, estructurado” (L. Cruz, comunicación personal, viernes 8 de diciembre de 2016).

El asunto también tiene que ver con una postura disciplinar, al considerar que el conflicto es tarea de otros campos de estudio, y no de la comunicación social y el periodismo.

Creo que para la academia el conflicto desde la comunicación nunca existió. [Se pensaba]: que lo estudien los sociólogos, los politólogos pero no se le dio importancia a los medios como parte importante [además], nos seguimos asumiendo dentro de unas epistemologías como para otra parte, pero no para nuestras propias realidades, para ayudar a construir una nueva sociedad desde el ciudadano mismo (N. Sánchez, comunicación personal, 24 de octubre de 2016).

Así las cosas, entre las asignaturas que se manifiestan han tenido un abordaje sobre el tema, figuran las relacionadas con la opinión pública, la ciudadanía, la comunicación para el desarrollo, géneros periodísticos, y deontología

periodística. También, las de tipo audiovisual y las electivas de carácter interdisciplinar.

Para cerrar este apartado, parte de la justificación para implementar una asignatura dedica al conflicto, es que los entrevistados afirman que *quien no conoce la historia está condenado a repetirla*. Esta es una frase, ampliamente popularizada, es atribuida a diferentes personajes de la historia, sin conocerse un consenso oficial sobre su autoría. El hecho es que el no conocer dicha “historia”, en el caso del conflicto, se debe a que como colombianos, “nosotros no sentimos la realidad del prójimo como una realidad nuestra. No tenemos capacidad de empatía con quien vive una realidad adversa. No nos duele lo que vive el pobre, el desempleado, el secuestrado, el extorsionado” (C. Gaviria, comunicación personal, 4 de octubre de 2016). Entonces, “si no se enseñan esas cosas en las universidades y los colegios, estamos condenados a seguir repitiendo el ciclo de toda la guerra” (J. Pinilla, comunicación personal, 21 de noviembre de 2016).

### **8.3. LA DIFICULTAD DE UN CONFLICTO ACTIVO.**

Algunos países de América Latina como Chile y Argentina, son referentes en el trabajo que se ha hecho en la construcción de memoria histórica. Estas, fueron naciones que en la década del 70' del siglo XX, se vieron marcadas por periodos de dictadura que dejaron cientos de víctimas. En Colombia el caso es particular. Siendo un país gobernado bajo el régimen democrático, acumula mayor cantidad de desaparecidos entre 1970 y 2015, que Argentina y Chile juntos: 10.000 y 3.500 respectivamente. Colombia suma 60.630, con un promedio de tres desaparecidos por día (Rincón, 2016).

La mayoría de dictaduras en el continente llegaron a su fin antes de que repuntara el siglo XXI, pero Colombia ha sostenido por más de cincuenta años un conflicto armado, que hoy culmina solo con la guerrilla de las FARC-EP. El

carácter activo de esta confrontación ha sido una de las dificultades para tratar el tema desde la academia, por comprometer la seguridad tanto de profesores, como estudiantes y miembros de la comunidad educativa. Resulta además complejo pues aún no hay verdades consolidadas sobre víctimas y victimarios, existiendo varias versiones que gravitan dentro del afán de hacer justicia.

**8.3.1.** La posición del docente. Sea desde una tendencia técnica, práctica o emancipadora del currículo, el profesor es el llamado a orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyado en su plan de clase, pero también teniendo la posibilidad de ajustar los contenidos que desee dentro de su asignatura. Para Diomedes Acosta, quien imparte Periodismo ciudadano en la Universidad de Ibagué, es el profesor el que decide si abordar o no la temática así su plan de clase no lo disponga, lo que constituye el primer aspecto de análisis en este apartado. No obstante, un tema como el conflicto tiende a suponer un escenario en el que se toma posición frente a lo que sucede, lo que puede resultar polémico en relación con los estudiantes. Algunos profesores, entonces, prefieren no visibilizar su punto de vista y más bien dedicarse a los esquemas teóricos de base.

Los profesores con esa falsa idea de la neutralidad o de ser árbitro, no asumen posición. Por eso la educación está en crisis, pues no se piensan la práctica pedagógica en torno al contexto, sino que es la repetidora de temas y contenidos que sí es importante pero no es el eje central. Soy un ciudadano, y tengo una posición. Les digo a los estudiantes que no me pidan que me invisibilice. A mí no me interesa que me digan “guerrillero”, yo tengo una posición y la argumento y la concreto. Hay estudiantes que salen diciendo cosas pero desde que en la clase se argumente, no veo problema. De eso se trata la deliberación (D. Acosta, comunicación personal, 28 de octubre de 2016).

Podría pensarse desde la perspectiva de Freire que uno de los factores para generar una relación horizontal entre estudiante y profesor es precisamente

manifestar ideas, compartirlas, debatirlas, y respetar la diferencia así no siempre se llegue a un consenso. No es un secreto que en el momento del plebiscito por la paz en octubre de 2016, se generó una polarización en el país que minó los espacios académicos, domésticos y de ocio. Podía salirse a la calle, abordar un bus y toparse con una discusión entre quién votaría por el Sí, y quién lo haría por el No.

Cabe reflexionar entonces sobre la premisa de Miralles (2011): “qué es discutible o no en una sociedad es una clave para determinar si existe pluralismo” (p. 28). Si algunas personas optan por reservarse su opinión frente al conflicto, la política del presidente de turno, o el proceso de paz con las FARC-EP, sea favorable o no, pero con el propósito de evitar insultos o discusiones de alto calibre; podría estarse incurriendo en una censura social que impide la mediación del pluralismo en una sociedad democrática.

Volviendo al dilema de si el profesor debe o no compartir su posición, o si su pensar ciudadano debe tomar distancia de su rol como profesional, debe decirse que lo si decide hacerlo, el profesor corre el riesgo de incluso perder su trabajo. Así lo relató Diomedes Acosta, respecto al caso de una profesora que pertenecía al programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Ibagué, de quien un grupo de estudiantes manifestó su inconformidad ante las directivas ya que la docente, reiteradamente, los invitaba a votar por el sí, en la coyuntura del plebiscito. “Los estudiantes vinieron a poner quejas que por qué ellos tenían que hablar del conflicto, y que las profesora los estaba incitando a votar por el sí, cuando ellos iban por el No” (D. Acosta, comunicación personal, 28 de octubre de 2016).

Un segundo aspecto que surgió entre los entrevistados, es que al tratarse de un conflicto activo, debe pensarse dos veces antes de compartir alguna toma de partido en un escenario social como lo es el aula, en el que convergen personas de procedencia diversa, con marcos culturales particulares, e historias que como

profesor no se alcanzan a dilucidar. El riesgo es que una opinión proferida incomode o genere una posición adversa de tal nivel, que pueda sentirse el temor de ser amenazado, perseguido o “castigado” por alguien que sea filial de una política contraria, o suceso particular en un tema tan complejo como el conflicto. Uno como profesor no sabe con quién está hablando...no sé si ese que está en frente mío es hijo, amigo o familiar de alguien que esté en un grupo armado. Independientemente de que uno sea profesor, todos los ciudadanos tristemente somos víctimas del miedo frente a que eso que estoy diciendo puede traerme consecuencias en lo personal. Entonces, uno piensa: será que lo digo de una manera cruda pero real para que ese otro se “pellizque”, o de manera soslayada para que no se sienta aludido y yo no termine siendo objetivo militar (C. Gaviria, comunicación personal, 4 de octubre).

El temor se agrava en las regiones rurales en donde el conflicto ha tenido una mayor afectación. La condición de víctimas de los maestros que ejercen en medio de fuego cruzado, quizá no ha sido lo suficientemente reconocida. La construcción del conocimiento sobre la nación y sus procesos históricos, políticos y sociales también se ha visto afectada entonces por las dinámicas de los municipios marcados por décadas de guerra.

A esto se suma el nivel de instrucción del profesor en este tipo de materias. No todos se sienten comprometidos con la construcción paz o con el ideario de trabajar la memoria histórica en sus estudiantes, por ser asuntos politizados. Al no existir el interés, el profesor tiende a no abordar el tema y reducirlo a la época de la Violencia o el bipartidismo, como se mencionaba en el anterior apartado.

**8.3.2.** Los intereses de los estudiantes. Este punto se relaciona directamente con la posición del docente, pues, los estudiantes son la contraparte en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Bajo los parámetros de una interacción negociada, y no impuesta, resulta un reto para el profesor cumplir con los propósitos formativos, poner su cuota como intelectual e igualmente llegar a acuerdos

tácitos con los estudiantes. Lo importante es no llegar a la imposición injustificada, sino generar un clima de entendimiento. En todo caso, solo en la experiencia educativa es que se ponen en juego los roles.

Ángela Lopera, directora del PCSP-Unibagué, pone en evidencia un factor crucial a tener en cuenta dentro del eventual proyecto de hablar de manera consistente sobre conflicto armado en el aula:

Lo que pasa es que a los chicos no les gusta la palabra conflicto. Lo que dicen es: qué pereza, otra vez vamos a hablar de eso. Entonces, lo cambiamos, y le pusimos memoria. Por ello, necesariamente no debemos hablar de conflicto sino de qué ha pasado a partir del conflicto en la memoria de las comunidades y las regiones (A. Lopera, comunicación personal, 6 de junio de 2017).

Ante la reticencia que muestran los estudiantes, pueden señalarse dos aspectos: uno, que la mayor parte de la población ha vivido largamente en la ciudad, sin sentir una afectación directa. Se trata de generaciones cuyas referencias del conflicto han sido vistas en televisión o en redes sociales, pero en sus recuerdos no gravitan hechos que son imborrables para generaciones anteriores, como las acciones del narcotráfico, el exterminio de la UP, el asesinato de Carlos Pizarro, o el de Jaime Garzón. Al no tener la referencia de haberlo presenciado en tiempo real, con el sentimiento de impotencia que genera, no surge una pulsión interna por conocerlo.

Para algunos chicos el conflicto sucede en otras partes del país, por lo que resulta complejo “decirles todo el tiempo que esto es importante sin que ellos entiendan porqué es importante” (A. Lopera, comunicación personal, 6 de junio de 2017). La manera en que debe hablarse de conflicto en la academia es una tarea quizá reservada cuando haya una mediana transición de un país con una violencia cotidiana, a uno enfocado a la construcción de paz; aunque, si no comienza a

hacerse ahora, con ¿cuáles elementos contará la ciudadanía para asumir dicha transición de manera racional, madura y sosegada?

Lo que han optado por hacer los programas académicos en cuestión, es dejar este tipo de temáticas como electiva, para que se el estudiante quien elija si desea o no documentarse al respecto. En sí, son múltiples las perspectivas desde donde puede abordarse el conflicto, pues son diversos los actores, los hechos, y las promesas de un futuro distinto. Depende de la creatividad con que se haga, y el contexto desde el que se formule.

La cuestión del gusto o interés sobre el tema del conflicto también tiene otra razón. En diálogo con Marisol Mesa, directora del PCSP-UT, un factor que influye en que los estudiantes no accedan a este tipo de temáticas, ni tomen electivas, es que algunos provienen de regiones donde históricamente el conflicto ha tenido lugar. Es el caso de July Ramírez, estudiante del PCS- CUN, quien indica: “yo estudié en un pueblo, en Chaparral, y nos hablaban muy poco sobre por qué se había originado el conflicto. Acá en la universidad es que hemos profundizado más” (J. Ramírez, comunicación personal, 30 de agosto de 2016). De acuerdo al Registro Único de Víctimas-RUV, Chaparral registra un saldo de 10.057 de los 8.421.627 en todo el país. A nivel del Tolima, figura entre los cinco primeros municipios de mayor afectación (RUV, 2017).

Dentro de los estudiantes, entonces, existen víctimas directas del conflicto, jóvenes que han vivido de cerca lo que es un atentado, una toma o una amenaza. “No he tenido que informar sobre el conflicto en mi ejercicio, pero sí lo he vivido personalmente. Los grupos al margen de la ley han tenido acercamiento con mi familia...hemos hecho parte de experiencias tan aterradoras como el secuestro” (D. Vargas, comunicación personal, 25 de octubre de 2016). Al haber sido una realidad no leída en los libros, a los chicos puede parecerles redundante tratar el tema cuando los sesgos de quienes no lo han padecido de manera directa condiciona las miradas.



Había muchachos que venían de esos lugares donde la guerra estaba muy viva, y querían saber de todo menos de la guerra [entonces] se creaban una barrera. Pero hoy en día algunos que han regresado a esos lugares, a hacer sus trabajos de grado, me dicen: yo recuerdo ese último bombardeo y ahora que volví es distinto. A otros en cambio les parecía importante [hablar del conflicto] para complementar, para discutir, y triangular con la vida real, entre lo que le pasaba a sus familias y los que estaba en el texto escrito (M. Mesa, comunicación personal, 14 de junio de 2017).

De todas formas, no se garantiza que abordando el conflicto se logre un mayor nivel de conciencia, o que las posturas se flexibilicen hacia el diálogo abierto, dejando a un lado el radicalismo. Extraño esto, en jóvenes que están comenzando a participar de la esfera pública como ciudadanos y profesionales, pero que arraigan una posición a tal punto que no admiten cuestionamientos. Respecto al éxito o no de las prácticas y proyectos gestados en la asignatura de Periodismo Ciudadano de la Unibagué, “hay estudiantes que sí se sensibilizan y logran identificar que el juego de la guerra es un juego de poder, de élites, de dinero y. Hay otros que quieren una casa, un carro y no les interesa pensar en eso” (D. Acosta, comunicación personal, 28 de octubre de 2016).

Esto también tiene que ver con el tipo de perfil ocupacional que interesa a los comunicadores en formación. De los egresados entrevistados para efectos del presente trabajo de investigación, cuatro ejercen en el área del periodismo, una e investigación académica, y el resto en comunicación organizacional. Uno de los egresados de la CUN, manifestó particularmente que: “el 99% de los que estudian comunicación social, no quiere ser periodista. Quieren ser el de oficina, el de lunes a viernes, el que gana dos o tres millones, [pero] el de tropa, el de calle, muy poco” (F. González, 21 de noviembre de 2016).

Dependiendo entonces del ámbito profesional en que ejerza, el profesional puede estar más cerca o distante del tema del conflicto. Puede decirse que

la línea de los periodístico hay mayor posibilidad, al tratarse de un tema crucial en la agenda mediática. En campos como la comunicación de las organizaciones, dependiendo del tipo de empresa (si es pública, privada o de carácter independiente), así mismo será el nivel de distancia. Por último, en la investigación académica, el tema suele ser una materia constante de estudio. Una de las egresadas del PCSP-UT manifestó:

Este año apoyé una investigación de unas profesoras de comunicación [de la Universidad de Ibagué] que están trabajando procesos ciudadanos de comunicación para la paz en el sur del Tolima, específicamente en Ataco, Chaparral, Rioblanco y Planadas. El propósito es reivindicar los procesos organizativos y su aporte a la construcción de paz (B. Alba, comunicación personal, 28 de octubre de 2016).

#### **8.4. LA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL**

En cuanto a la pregunta del por qué los programas en Comunicación Social y Periodismo no han implementado una asignatura denominada “conflicto armado” propiamente, los docentes y directivas coinciden en que el asunto es de tipo curricular, respecto a lo que debe tenerse en cuenta a la hora de diseñar un pregrado. Dado que los proyectos educativos del programa y planes de estudio se proyectan a unos siete o diez años, lo que se refleje en el pensum ha de representar temas puntuales o paradigmáticos que no cambien en un corto tiempo.

Las universidades plantean programas que están pensados en términos genéricos. Hay algunas que tienen énfasis marcados, lo que representa una apuesta cerrada en términos de academia...ahora estamos hablando de paz, de familia o adopción, y ¿luego? Si se oficializara una que lleve el nombre de conflicto, se le estaría quitando alas al programa para poder abordar otras cosas, porque las sociedades no son solamente conflictos, sin descartar su importancia

(C. Gaviria, comunicación personal, 4 de octubre).

Entonces, el considerar que el sujeto en formación debe construir ciertos aprendizajes y otros no, queda en manos de quienes participan en los procesos de reforma curricular para la obtención de la renovación del registro calificado principalmente. Bajo ese marco, lo que el docente proponga desde su libertad de cátedra puede ser una apuesta que cuestione o afirme lo dispuesto desde los planes de clase.

Los docentes y directivas también hacen manifiesto que no es necesario que una asignatura se denomine específicamente “conflicto armado”, sino que el abordaje parta de una decisión y busque los mecanismos didácticos y pedagógicos para tener presencia en la experiencia de aula. Como dinámica histórica y cotidiana, lo que circunda la temática del conflicto puede articularse con los conocimientos que hacen parte de la formación básica y profesional del estudiante. Respecto al proceso de reforma curricular llevado a cabo en el PCSP-Unibagué en el 2014:

Nosotros dejamos de pensar en contenidos, porque yo puedo decir: llamemos a una asignatura conflicto y periodismo, pero me estoy enfocando en uno solo, y el contenido no permite el desarrollo de las competencias. Con la estrategia transversal de temas por semestre, podemos formular cualquier tipo de pregunta dentro de la asignatura que me permita abordar ese tipo de temas. Es la manera en que se ha trabajado (A. Lopera, comunicación personal, 6 de junio de 2017).

En la referencia anterior, se vislumbra el sistema modular con el que el PCSP-Unibagué trabaja al interior de sus currículos. Son tres asignaturas o más las que desde sus diferentes ópticas y formatos mediáticos abordan una sola temática. El plebiscito por la paz en octubre de 2016, por ejemplo, constituyó un tema abordado desde tres asignaturas en el semestre B-2016, caso que se expondrá

más adelante.

Lo que las reflexiones hasta aquí expuestas arrojan, es que hay opiniones divididas entre estudiantes y egresados, por un lado, y docentes y directivas por el otro, en lo que concierne a la pertinencia o no de crear una asignatura que aborde el tema del conflicto armado como tal. Los estudiantes, por su parte, manifiestan vacíos académicos al sentir que no cuentan con el suficiente conocimiento para ubicarse en el contexto de lo que ha significado esta guerra intestina en Colombia, como ciudadanos. Pero también reclaman que como profesionales no tengan referencias para sopesar los relatos con que puedan encontrarse a la hora de narrar un hecho relacionado con el conflicto, ni puedan determinar cómo entrevistar a una fuente o conducir el lenguaje que involucre a un actor armado.

Algunos egresados manifiestan: “han sido más de cincuenta años en guerra, es importante que los estudiantes entiendan de qué se trata el conflicto para ser objetivos, y que por ellos mismos decidan su punto de vista” (I. Cázares, comunicación personal 24 de octubre de 2016); “las nuevas generaciones deben saber lo relativo al acuerdo de paz. Nos compete como periodistas y como colombianos” (D. Vargas, comunicación personal, 25 de octubre de 2016); “sería una asignatura muy importante que debe alimentarse de historia, economía, política, y que sea ofertada por especialistas en el tema que hayan trabajado con comunidades, pues son éstas las que han estado en los puntos rojos del conflicto” (H. Rodríguez, comunicación personal, 28 de octubre de 2016).

En lo respectivo a los estudiantes, éstos señalan que: “es importante crear una nueva cultura mediática para tratar estos temas a partir de lo constructivo, y generar opiniones libres de calificativos. Es importante conocer la historia, pues quien no la conoce, está condenado a repetirla” (A. González, comunicación personal, 30 de agosto de 2016); “que fuera una materia dinámica, conociendo qué piensa la gente del campo, “untándonos de gente”, sin estar siempre encerrados en un salón. Saber qué podemos aportar como universidad pública

a las comunidades que han pasado por conflictos severos” (P. Bastos, comunicación personal, 4 de octubre de 2016).

En cuanto a los docentes, los hay quienes no considera necesario implementar una asignatura, y otros que sí. Al comienzo de este apartado ya se ha indicado que quienes no están de acuerdo toman como referencia el carácter genérico de los planes de estudio. Respecto a quienes sí abogan por un abordaje curricular más sólido, figuran reflexiones como: “es necesario porque somos nosotros los encargados de contar los hechos, de armar las historias. ¿Cuáles son los lenguajes del posconflicto? El país necesita periodistas formados para esta etapa, trátase del periodista empresario, independiente o trabajador de un medio masivo” (N. Sánchez, comunicación personal, 24 de octubre de 2016); “los ingenieros de la palabra deben construir un discurso para el análisis teórico y práctico; cómo repercute Colombia en el contexto de la humanidad respecto a la historia de la violencia, las consecuencias y la necesidad de construir una paz” (L. Cruz, comunicación personal, viernes 8 de diciembre de 2016).

### **8.5. LA RESPONSABILIDAD DEL PERIODISMO**

Podría decirse que dentro del rechazo que sienten algunos jóvenes respecto al tema del conflicto armado actualmente, tienen que ver en gran medida los medios de comunicación y el ejercicio de sus periodistas. Así lo afirman varios de los entrevistados que encuentran la necesidad urgente de generar otro tipo de relatos que promuevan la comprensión de los procesos de paz contemporáneos, más allá de la ideologización de las ideas a manos de sectores políticos tradicionales de la sociedad colombiana.

Para diferentes autoridades académicas, el país que se ha mostrado en los medios no es el país del conflicto. Ha habido históricamente una omisión dentro de las narrativas masivas que se difunden ampliamente en el relato cotidiano de la violencia. Pero no basta con mencionar o visibilizar estas tendencias, sino que deben reconocerse los propios errores que se han cometido a nivel del gremio

periodístico. Ese sería el punto de partida para pensar en “desarmar la palabra” como parte de las necesidades imperantes frente a un país en transición hacia la paz. “Fuimos muy erráticos...nos casábamos con una postura, contábamos parcialmente lo que sucedía...los medios le fallamos al país en el sentido de que conociera, a través de los escribanos, lo que pasó desde una polifonía de voces, desde todas las vertientes” (N. Sánchez, comunicación personal, 24 de octubre de 2016).

Este es sin embargo un terreno difícil, pues el periodista de medios está regido por una línea editorial de la que pocas veces puede escamotearse. Sea en defensa de la paz o en contra de los idearios que la promueven, el periodista está cercano por un tipo de narrativa, una estética, un lenguaje noticioso, y una manera de contar en la que predominan las fuentes oficiales, y se opacan los testigos reales de los hechos bélicos que han desangrado al país. La tarea implica un proceso en el que se tome la decisión de contar el conflicto desde otras perspectivas, como se ha hecho en medios alternativos e independientes, y desde las comunidades. “No es fácil desaprender. Los medios de comunicación han hecho mucho daño para que la gente sea mucho más violenta. El punto está en definir si de verdad se quiere fortalecer el proceso de paz o no” (M. Mesa, 14 de junio de 2017).

Esta es una tensión habitual dentro de los programas de Comunicación Social y Periodismo: el dilema entre enseñar el formato de los medios masivos y sus narrativas, o emprender acciones formativas que desafíen estos relatos hegemónicos para proponer nuevas formas de narrar. Lo que se aprecia es un balance entre ambas, pero siempre con el objetivo de posibilitar diferentes escenarios de ejercicio en que el egresado pueda contribuir desde su voz, sus manos y sus ideas.

Existen otras posturas dentro de los entrevistados que ponen sobre la mesa la naturaleza misma de los medios masivos. Sin salvarlos de su “culpabilidad”, lo

que hacen día a día los medios es contar, presentar los sucesos de la manera en como ocurren, independiente de si provienen del Ejército, la guerrilla, el gobierno o las víctimas. Su sentido de existencia está en adoptar “una visión objetivista en decir qué pasa, sin importar si tiene efectos positivos o negativos.

Se limitan a cumplir con su trabajo, así que dependiendo de la perspectiva se les juzgan” (C. Gaviria, comunicación personal, 4 de octubre de 2016). El mismo docente, sin tomar partido por alguna de las posturas, también señala que los medios pueden ser leídos desde una mirada crítica, en la medida en que, por ejemplo, han ayudado a que los victimarios tengan niveles de idolatría entre la gente, como ocurrió con el paramilitar Carlos Castaño, y la recordada entrevista que le hizo la periodista Claudia Gurisatti. Un sector de los colombianos lo pensó como una especie de legitimación, desde la generación de falso un héroe en torno a la figura de un paramilitar (Corral, 2001).

Y, curiosamente, la principal fuente de información de estudiantes y egresados con los medios masivos, aunque manifiestan diversificarlos desde portales web independientes. Si los estudiantes tienen hábitos de consumo que no rompen con las dinámicas del relato sesgado, la tarea en el aula se hace también difícil. No debe desconocerse al medio masivo, pero si interpretarlo con sospecha. Entonces, “la agenda temática hace que la opinión pública opte por una perspectiva que genera fragmentación, unas formas que no le permiten a la gente cuestionar. La concentración de medios es fuerte, y están a cargo de empresarios con intereses particulares” (D. Acosta, comunicación personal, 28 de octubre de 2016). A esto se suma que el ciudadano promedio no cuenta con una “formación”, a diferente de los estudiantes, para ver de otra manera, e identificar las huellas ideológicas de los relatos mediáticos. Es cuando emerge la indiferencia o el radicalismo en una u otra postura, fragmentándose el sentido de lo colectivo, y el respeto a disentir.

## **8.6. LA COYUNTURA DEL PLEBISCITO POR LA PAZ**

Uno de los elementos del contexto que se convirtió en una variable de análisis, fue que durante el trabajo de campo de la presente investigación, se convocó a los ciudadanos colombianos al plebiscito por la paz, como mecanismo para refrendar los acuerdos de paz entre el gobierno y las FARC-EP. No cabe duda en que la mayoría de discusiones académicas a nivel nacional se centraron en analizar lo que pasaría el 2 de octubre, de ganar el Sí o el No, las consecuencias que traería una u otra opción, y las predicciones alrededor de los resultados.

Aquí es cuando la técnica de la observación no participante, y el recurso metodológico del diario de campo, tuvieron gran valor. La mayoría de las asignaturas de los tres programas universitarios estudiados, abordó en las clases el tema del plebiscito. Para empezar, la asignatura de Medios y opinión pública del PCS-CUN, dictada por la profesora Esperanza Aguilar, dedicó una de sus sesiones a trabajar el texto del Acuerdo Final en su primera versión. Los estudiantes, organizados en grupos, debían leer un punto de dicho acuerdo, para al final de la clase socializarlo a sus compañeros y emitir una postura al respecto.

El ejercicio resultó interesante, en la medida en que, primero, los estudiantes consideraban inadecuada la extensión del documento, lo que restaba interés a la materia. Esta, además, unas de las principales críticas al Acuerdo de Paz, dada la “incapacidad” del gobierno para transmitir a la ciudadanía, en breves términos, lo logrado en La Habana. Segundo, los estudiantes, sin leer completamente el contenido de cada punto dada la corta duración de la clase, se mostraron desconfiados de lo que allí figuraba al calificarlo como “una patraña del gobierno”, “un montón de mentiras”, solo para conseguir que “el país se convirtiera en otra Venezuela”, por cuenta de la incursión política del “castrochavismo”, siendo estas las principales frases que construyeron el discurso de la oposición en el marco de la coyuntura (Espinoza, 2016).

Con el propósito de conectar el tema de la clase: el saber y el conocer, la profesora Esperanza Aguilar increpó a los estudiantes sobre qué sabían del



posconflicto y la paz. Algunas de las respuestas fueron: “Los acuerdos llevan más de tres años y medio con las FARC-EP”; “yo sé que existe una fecha para aprobar la paz y hay gran controversia” y una más que llama la atención por la subestimación que se hace de los sectores campesinos del país:

Escuché en las noticias que las preguntas están mal formuladas pues inducen a una respuesta positiva. Eso les trabaja la mente a las personas. Alguien que no tenga educación, que sea del agro, por ejemplo, obvio va a decir: cómo no voy a querer vivir tranquilo en mi finca (Estudiante CUN, comunicación personal, 31 de agosto de 2016).

Las representaciones alrededor del campo y la ciudad, y sus determinismos, puede verse en este tipo de apreciaciones, pues a quien es originario de un contexto rural, se le tipifica todavía como una persona que no está capacitada para emitir una posición. Además, si su voto era por el Sí, se deslegitimaba la decisión del trabajador del campo por considerarlo un “otro” cuya realidad es distinta a quienes viven en la ciudad, y por ello, no cuentan con elementos de juicio suficientes para tomar una decisión.

Es eso quizá lo que deben intentar problematizar los currículos de los programas de Comunicación Social y Periodismo. Un periodista que no cuente con una formación en temas álgido como el conflicto, puede llegar a tipificar a su fuente por razones de origen, cultura o experiencia de vida. Con ello, no estaría ejerciendo un oficio bajo los parámetros del respeto, la validación como sujeto, ni le daría oportunidad de participar en el relato.

Otras dos opiniones, expresan falta de credibilidad en el proceso de paz entre gobierno y FARC-EP: “Si yo fuera víctima y leyera este punto del acuerdo, me sentiría burlada. Yo he podido hablar con varias víctimas y ellos dicen que nunca los tienen presentes” y “debemos preguntarnos cuántas reformas rurales han tenido Colombia, y no han funcionado. Además, las generaciones de hoy en día

no quieren ir al campo, pues hay otras posibilidades, entonces ¿para qué darles tierra a quienes no la sepan producir?” (Estudiantes CUN, comunicación personal, 31 de agosto de 2016).

La docente Esperanza Aguilar afirmó que el abordaje del Acuerdo de Paz solo se daría en esa clase, pues debía continuarse con el plan temático dispuesto en el syllabus. Esto es lo que presenta dificultad cuando el conflicto se reduce a una coyuntura: no puede trabajarse a largo plazo el por qué de los argumento en pro y en contra, para llegar a la conciencia de que lo que se afirme, debe contar con un sustento, sea en apoyo o rechazo a los procesos de paz, o los acuerdos que de ellos emergen. Los periodistas no pueden tener opiniones simples o gratuitas, sin fundamentos, pues son esas las posturas que reproducirán en los medios en que ejerzan, reduciendo las posibilidades de un relato mediático polifónico, al condicionarlo desde su propia mirada.

Otra de las asignaturas que abordó el tema del plebiscito por la paz fue la de Comunicación y participación ciudadana del PCSP-Unibagué, orientada por Claudia Carrero. Para la sesión del 1 de septiembre de 2016, la docente dejó como tarea que los estudiantes leyeran el punto uno del Acuerdo Final, titulado Reforma Agraria Integral, así fuera en su versión de resumen, o se documentaran a través de videos, infografías u otras plataformas web. Bajo la pregunta generadora: ¿de qué trata el punto uno de los acuerdos de paz? La docente les pide a los estudiantes que escriban las ideas clave que sintetizen ese punto, para posteriormente socializarlas.

Con el fin de contextualizar la discusión, la profesora Claudia Carrero hace una introducción temática a lo que ha sido el proceso de paz, afirmando principalmente que no hay una excusa para no leer el acuerdo, al existir múltiples fuentes de información en todos los formatos, lenguajes y extensiones. Carrero hace referencia a las anteriores negociaciones fallidas, las etapas del proceso de paz iniciado en 2012, las subcomisiones que integraban el equipo negociador,

y la manera en que la ciudadanía podía expresarse y aportar con sus propuestas, por medio de foros, mesas y cumbres como escenarios para la información y la participación. También, la profesora hace reflexionar a sus estudiantes sobre la responsabilidad de los medios, respecto a la información que difunden sobre los acuerdos, enfatizando que el rumor y la falta de argumentos son algunos de los obstáculos para que la ciudadanía se informe correctamente.

Es cuando varios estudiantes comienzan a intervenir, pero referenciando la situación que se ha desencadenado con el plebiscito. La mayoría mostró estar a favor del No, por los cuestionables propósitos que tiene el Acuerdo Final, en puntos como las concesiones a los miembros de las FARC-EP en materia política y económica. Frente al clima de controversia en el aula, la docente pregunta:

¿ustedes han vivido algo del conflicto? Ante lo cual se registran las siguientes intervenciones: “mi familia va a votar por el Sí por obligación, y yo también, porque tengo un familiar que es ex guerrillero”, “un familiar vivía en Caquetá. En su finca tenía un yacimiento de oro. La guerrilla se dio cuenta y se apoderó de eso. Ellos lo que hicieron fue picarlo, y luego se lo mandaron a la esposa en una bolsa” y una reflexión más: “teníamos un restaurante, y los guerrilleros secuestraron a un familiar...pusieron bombas, nos destruyeron la vida, después de vivir eso, digo: ¿cómo les van a dar plata y participación política? Aunque pienso que no quiero que otras personas lo vivan” (estudiantes Unibagué, comunicación personal, 1 de septiembre de 2016).

Tras la tensión desencadenada alrededor de las diferentes posturas, la profesora Carrero manifestó que la importancia de abordar este tema, era precisamente compartir las diferentes posiciones, con argumentos, en una discusión que trascienda la coyuntura del plebiscito. Esto, también con la intención de no ser indiferentes a un tema de interés público, de afectación para todos, que no es

obligatorio en la asignatura pero que como narradores del día a día, es necesario analizarlo y cuestionarlo. La docente cierra la clase afirmando que “la postura que ustedes tengan debe ser vinculante y reflexiva. Pregúntense: ¿por qué escogí estudiar Comunicación Social y Periodismo, y qué papel cumple la comunicación en ese escenario?” (C. Carrero, comunicación personal, 1 de septiembre de 2016).

La tercera asignatura que abordó el plebiscito, pero en su fase de resultados, fue Comunicación y Opinión Pública, del PCSP-UT, orientada por el docente César Gaviria. El profesor da apertura a su clase proponiendo que se relacionen los elementos teóricos del documento *El ciudadano bien informado* del filósofo austriaco de origen judío Alfred Schütz, con los resultados del plebiscito realizado en Colombia el domingo 2 de octubre. Para ello, se rescatan las ideas principales de dicho texto, a decir: las figuras intervinientes en la opinión pública, como lo son el experto, el ciudadano bien informado y el hombre común; los cuatro tipos de significatividades (personal, familiar, barrial y nacional), el conocimiento de origen social, diferenciado del conocimiento socialmente aprobado, y las fuentes de dichas formas de conocimiento.

Se sugieren cuatro formas de análisis de los votantes del plebiscito: votantes del SI, votantes del NO, votos nulos y no marcado, y los abstencionistas. Lo anterior, para identificar las tendencias y perfiles de dichos votantes. El docente hace un contexto de los resultados del plebiscito, respecto a la profunda división en que se encuentra actualmente el país, y a las razones por las que la opción de No obtuvo la victoria. Los estudiantes intervienen, y grupalmente se identifican algunos factores que definieron en las votaciones: el vínculo de lo político con lo emocional (y su eterna disputa con la razón), la religión (como una manera de hacer de lo íntimo algo nacional), el miedo y la falta de alteridad para con las víctimas directas del conflicto armado.

Se llega a la conclusión de que probablemente la mayoría de votantes pueden

leerse como hombres comunes, dentro de la clasificación de Schütz, pues quizá no se informaron lo suficiente, no cuentan con un interés de contraste de lo que escuchan o leen, y se dejan llevar por lo que un grupo específico expresa. El docente particularmente indica que “el pasado domingo Colombia se condenó a repetir su historia” (C. Gaviria, comunicación personal, 4 de octubre de 2016).

Los estudiantes señalan que hubo problemas de comunicación de la campaña que promovía la opción del Si, como por ejemplo, hacer una firma anticipada del acuerdo de paz sin su refrendación popular, y la extensión del documento final. No obstante, hay opiniones diversas entre ellos, pues uno afirma que el plebiscito no implicaba una necesaria lectura del acuerdo en su totalidad, sino el querer obrar bajo un espíritu de pacificación; y la idea de que la democracia no puede ser aplicable en todos los casos. Una estudiante manifiesta que: “si tal vez hubiéramos conocido más, nos podríamos poner en los zapatos de quienes han sufrido este flagelo. El resultado sería diferente...pasamos por indolentes” (estudiante UT, comunicación personal, 4 de octubre de 2016). En la siguiente sesión de clase, los estudiantes debieron socializar un rastreo mediático sobre la coyuntura del plebiscito, por lo que el tema tuvo una mediana continuidad, teniendo en cuenta que la asignatura de Comunicación y opinión pública cuenta con un horario de cuatro horas por sesión.

Para cerrar este apartado, la cuarta asignatura en dirigir sus contenidos al plebiscito fue Periodismo ciudadano del PCSP-Unibagué, orientada por Diomedes Acosta. Este abordaje merece especial atención ya que los estudiantes debieron trabajar el tema de manera transversal, en tres asignaturas paralelas, aplicando los principios del sistema modular, en cuanto a la organización del currículo. Junto con Comunicación y participación ciudadana, y Producción en televisión, las tres de quinto semestre, los estudiantes debían escoger entre un cuerpo de temas a trabajar: la minería, el suicidio, la diversidad de género y el plebiscito. El propósito no solo era ejercer labores de tipo periodístico, como la contextualización, la realización de entrevistas a partir de

un contraste de fuentes y un equilibrio de la información, sino presentar al final del semestre tres productos: un documental para Producción en televisión, una revista para la asignatura de Periodismo ciudadano y una mesa ciudadana para Comunicación y participación ciudadana, escenario en el que se darían a conocer dichos productos.

La observación no participante y las entrevistas se realizaron en el marco de dos sesiones de trabajo. La primera respecto a la propuesta narrativa que, particularmente, el grupo que trabajaría el tema del plebiscito debía hacer. Con el acompañamiento del docente Diomedes Acosta, se establecieron las perspectivas que a nivel periodístico se tendrían en cuenta, entre fuentes oficiales y no oficiales, con un claro enfoque en la ciudadanía. El diagnóstico hecho por el grupo, como tarea previa a la realización de las entrevistas y el trabajo editorial, expuso que la ciudadanía en general no comprendía en qué consisten los acuerdos, ni cuál era la finalidad del plebiscito. La mayoría de las percepciones las encontraron apresuradas y sujetas a la opinión personal, presentándose una marcada politización de las opciones del Sí y el No, de manera partidista; por ejemplo, la ciudadanía asocia el Sí con el apoyo al gobierno del presidente Juan Manuel Santos exclusivamente.

En la segunda sesión, los estudiantes presentaron la primera versión de la revista dedicada al plebiscito, para someterla a consideraciones entre los otros grupos de trabajo, y el docente mismo. En general, los estudiantes mostraron entusiasmo y satisfacción cuando se les preguntó por la experiencia de elaborar un producto editorial cuyo tema central fue el plebiscito por la paz. Entre lo manifestado, figura: “Creo que es importante. Personalmente me interesa pues es algo actual, y que se aborda en los medios constantemente, pero es deber informarlo desde una perspectiva local pues los medios masivos no lo hacen”; “nuestra labor es acercar un proceso que ocurrió lejos, en la Habana, a puerta cerrada. Si las personas se sienten partícipes de ese proceso de paz, y piensan que con su voto van a cambiar algo, quizá haya mayor respaldo”; “los medios de

comunicación se han quedado muy cortos en informar sobre el plebiscito y el acuerdo de paz porque se han reducido a registrar lo que hicieron el gobierno y las FARC-EP como partes negociadoras” (Estudiantes Unibagué, comunicación personal, 16 de septiembre de 2016).

Las fuentes elegidas por los estudiantes para realizar la revista, fueron: emisarios de los partidos políticos, habitantes de Planadas y Villarrica, medios locales, víctimas y ciudadanía en general. Los estudiantes no solo pusieron en práctica saberes técnicos como el diseño, diagramación, fotografía y redacción periodística, sino que se conectaron y reflexionaron sobre un tema de coyuntura como el plebiscito, pero mostrando ser conscientes de la importancia de estudiar el conflicto como fenómeno propiamente.

### **8.7. EL RETO DE LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ**

Lo que se ha expuesto hasta aquí, ha dejado entrever un abanico de posiciones diversas alrededor de la presencia del tema del conflicto armado en la academia; entre docentes, estudiantes, directivos y egresados de los programas de Comunicación Social y Periodismo, de tres de las universidades regionales que imparten dicho pregrado. Las reflexiones actúan como un diagnóstico de la manera en que la academia ha sido escenario para discutir el conflicto y sus temáticas derivadas, pero también de cómo los profesionales (que ante todo son ciudadanos), se están pensando el país.

La paz es ahora el horizonte común. El pensar cómo la academia aportará como un sector importante para la consolidación de un discurso que deje a un lado la polarización, para concentrarse en los beneficios de un Acuerdo Final pactado entre el gobierno colombiano y las FARC-EP, sin perder de vista las críticas que puedan hacerse respecto a sus puntos. Para la mayoría de los miembros de la comunidad educativa indagada, la apuesta formativa está en hacer los futuros comunicadores sociales los narradores insignes de un nuevo país. Por eso el

consenso entre los docentes y directivas en cuanto a la eventual formulación de una asignatura, es enfocarla hacia la paz, hacia lo que está por venir.

Quienes han avanzado en el asunto con mayor riesgo y utopía ha sido el PCSP-UT, pues a raíz del proceso de reforma curricular emprendido hace un par de años, decidieron construir un nuevo programa que le apostara a *lo común*, una concepción que concibe que el profesional sea consciente de que no puede seguir repitiendo esquemas de exclusión por raza, género o pensamiento; por lo que los comunicadores deben ser portavoces de unos discursos otros. Así lo refleja la asignatura *Comunicación para la paz*, dispuesta para el noveno semestre, como parte de la formación profesional que representa la mayor cantidad de créditos (81), y el 50% del total del pregrado.

Algunos de los argumentos de quienes no consideran necesaria una asignatura en esta línea, desde el punto de vista del carácter genérico de los planes de estudio, es que abordar un tema como el conflicto resultaría anacrónico. Su naturaleza cambiante entraría a chocar con la exigencia de los pregrados en lo referente a proyectarse para un periodo entre los cinco y diez años. No obstante, ¿acaso el conflicto no es una dinámica que continúa activa?, y ¿cuánto durará acaso la construcción de la paz? La transición de la guerra a la paz es un proceso que durará casi que lo mismo que ha durado el conflicto armado en el país, y por ello se hace urgente que la academia se atreva a asumir el reto de contribuir a que los profesionales sean sujetos conscientes de su realidad pues:

El comunicador social va más allá de la formación académica. Ustedes construyen discursos, mentalidades, proyecciones, y designan el mundo a través de la palabra. Por eso, deben tener un buen conocimiento para saber cómo formar a esa multitud que es su audiencia. Tienen un protagonismo esencial en acabar de resolver los problemas del conflicto en Colombia, educando. Y para educar hay que conocer (L. Cruz, comunicación personal, viernes 8 de diciembre de 2016).



Es interesante la sugerencia que hace la profesora Laura Cruz del PCS-CUN, acerca de la función formativa de los medios de comunicación, y de sus periodistas. Los *mass media* constituyen un importante referente cotidiano para la ciudadanía, no solo para informarse, sino para hacerse una idea de lo que “está ocurriendo en el país”, convirtiéndose en parte de su bagaje intelectual y cultural. Y es aquí donde la formación en educación superior es clave, como campo de aprendizaje para que los comunicadores, más que replicadores de un discurso masivo, actúen como generadores de nuevos relatos, en la perspectiva de lapaz.

Y dicha construcción no se limita a individuos particulares, sino que es una cuestión colectiva. Verdaderamente, tiene ver que ver en gran medida con la revitalización de las relaciones humanas, sustentadas en el respeto al pensar distinto, y defendiendo el valor de la vida. Al respecto:

Esto es algo que toma tiempo. De la noche a la mañana la gente no se va a dar cuenta del dolor que sintió alguien. Solo el día en que este país entienda a profundidad, por convicción, lo doloroso que es un conflicto, será un país pacífico. La gente es mezquina con la vida de otros, es un país donde predomina la falta de solidaridad. Como no nos duele lo que al otro le pasa, eso nos lleva a pensar que el conflicto es algo político y no social. Por eso la memoria tiene que construirse para que empiece a invadir calles, plazas, bares, cafeterías, para que circule la comunicación, las opiniones, los comentarios en torno a la necesidad de reconocer la crueldad de la guerra, y lo que han vivido las víctimas, y la necesidad de que no vuelva a ocurrir. Ahí está la clave de la academia, que de los salones salgan personas que salgan a la calle a promover que el conflicto no es bueno bajo ninguna perspectiva (C. Gaviria, comunicación personal, 4 de octubre de 2016).

Por último, se les preguntó a las directoras de programa Ángela Lopera (del PCSP- Unibagué), y Marisol Mesa (PCSP-UT), sobre si creen que sea posible la construcción de paz, no solo desde su perspectiva como partícipes de la academia, sino como ciudadanas colombianas. Ambas, manifestaron que sí conciben posible forjar un horizonte de paz prometedor, sin desconocer las dificultades que esto implica. Lopera señala que se trata de una cuestión humana ante todo porque hay "muchos orgullos y egoísmos que no quieren que otros reciban reconocimientos y oportunidades de participación. Si todos pudiéramos ser conscientes de por qué está pasando esto, y por qué somos como somos y hablamos como hablamos, claro que se puede (A. Lopera, 6 de junio de 2017).

Por su parte, Mesa afirma que: "estamos en lo más duro del proceso de paz, y la paz la construimos entre todos. Se necesita un esfuerzo desde la educación, las familias y los medios. Somos los responsables de formar los profesionales para el posacuerdo" (M. Mesa, 14 de junio de 2017).

Cambiar el rumbo del país, y trabajar en posibilitar escenarios de formación de profesionales que se enuncien desde el amor por su territorio y la consolidación de un futuro mejor para generaciones venideras, implica un esfuerzo mancomunado, a partir de los pequeños contextos. Desde el hogar, las relaciones sociales, los barrios e instancias de interacción, poner el tema de la paz en la mesa es una tarea infaltable si, como ciudadanos, se comprende lo que Pepe Mujica dijo en una visita reciente, en el marco de la entrega del 30% de las armas por parte de la guerrilla de las FARC-EP: "Colombia es un laboratorio de la historia, no lo hagamos fracasar. Por favor pueblo colombiano, el principal actor eres tú que andas por la calle y por la vida" (El Colombiano, 2017).

## 9. CONCLUSIONES

El presente trabajo de grado significó un horizonte de aprendizaje y creación significativo. Esto, no solo por permitir poner en marcha los conocimientos y reflexiones que tuvieron lugar en las cátedras de la Maestría en Educación, sino porque el principal motor fue el tratar de comprender como profesional de la comunicación social y el periodismo, investigadora en el campo de la educación, y ciudadana colombiana, la relevancia histórica del periodo de posacuerdo que vive el país.

Desde el momento de la formulación de este trabajo de grado, eran múltiples las preguntas que motivaron a encontrar en una disertación académica de este carácter, las esquivas respuestas. Por lo tanto, la investigación realizada representa una apuesta educativa, pero sobre todo, personal. El insertarse en los terrenos escabrosos de un conflicto armado, sostenido por más de cincuenta años, implicó conocer y re-conocer los hechos que han quedado en la memoria de tantos colombianos. Por momentos, azotaba el desasosiego, la sorpresa, la indignación, pero sobre todo, el sentimiento de valoración sobre la vida, por no haber acudido como testigo directo a los episodios que han herido al país.

En relación con los objetivos propuestos, puede decirse que se logró describir y analizar la manera en que el tema del conflicto armado colombiano tiene una presencia en los currículos de los programas en comunicación social y periodismo de las universidades regionales del Tolima. El abordaje que se hace desde los planes de estudios, planes de clase y prácticas pedagógicas en el marco del aula, toma al conflicto como un tema coyuntural que, si logra articularse con algún contenido de la asignatura, tendrá un lugar en el momento de realizar una consulta, un debate, una exposición o un comentario.

De parte de la academia no ha habido entonces un interés sustancial por trabajar

en el aprendizaje de bases teóricas e históricas sobre el conflicto, desde las perspectivas social, política, económica o cultural. Tampoco se ha indicado el cómo los profesionales deben cubrir el conflicto, sin poner en peligro sus vidas. Además, el tema del conflicto suele ser asociado a otros campos disciplinares, como la Historia o la Sociología, por lo que las electivas constituyen una opción para el estudiante que desee profundizar en esta cuestión.

Las universidades, en general, han incurrido en un vacío académico que hoy perfila comunicadores sociales y periodistas cuyas fuentes de información sobre el conflicto y la paz, se reducen a internet y el consumo de medios masivos, sean independientes o del poder hegemónico. El argumento principal entre profesores y directivos es que, dado el carácter genérico que las asignaturas detentan en los planes de estudio, resulta difícil o anacrónico denominar una asignatura con la expresión directa “conflicto armado” cuando el conflicto mismo ha sido un proceso dinámico, cambiante y sujeto a fuerzas ajenas a los marcos institucionales.

Entre tanto, los ejercicios en los que el conflicto encuentra un escenario de participación relevante, tienen que ver con la realización multimedial de los estudiantes, llámese documentales, programas radiales o entrevistas. Los trabajos de grado, investigaciones en asocio con docentes, y eventos académicos, son también un campo fértil para su abordaje.

No obstante, los motivos que han influenciado la distancia de la academia y sus pregrados con respecto al conflicto armado, son difíciles de sopesar. Primero, la omisión del conflicto obedece a un problema estructural heredado de la educación básica y media, en la que predomina un conocimiento anquilosado en la época de la Violencia.

Segundo, el carácter activo del conflicto imposibilita una discusión abierta que necesariamente imprime un clima de miedo y sectarismo. Miedo, porque los

docentes no conocen a profundidad las historias de sus estudiantes, por lo que no puede descartarse que eventualmente alguno tenga nexos con actores violentos; esto los hace autocensurarse. Y sectarismo, a raíz de la ideologización del conflicto al punto de que los colombianos suelen dividirse, en la actual coyuntura, entre partidarios o no de los procesos de paz gestados con las FARC-EP y la guerrilla del ELN. El tercero de los motivos que ha impedido un abordaje abierto del conflicto es que los medios de comunicación y sus periodistas han reproducido lógicas informativas que lo han trivializado y naturalizado por su noticiabilidad, reportándolo desde una escasa imparcialidad y contexto.

De todas formas, debe reconocerse que frente al proyecto de construir un nuevo país encaminado hacia la paz, se están haciendo algunos esfuerzos. El PCSP-UT, particularmente, decidió incluir dentro de su apuesta formativa en la reforma curricular a implementarse en el 2018, una asignatura denominada “comunicación para la paz”. Este escenario posibilitará la formación de comunicadores y periodistas conscientes de la responsabilidad que detentan como los narradores de una Colombia que sueña con tener una historia distinta, pero sin olvidar lo que ha ocurrido.

Es ese el llamado que también se hace desde esta investigación: considerar que no hay una única historia del conflicto, sino varias; al igual que las miradas que pueden aportar a lo que se vislumbra como la promesa de un cambio social y cultural de grandes magnitudes. Y es ahí donde la educación juega un papel innegable por representar la oportunidad de aprender y creer que el mundo puede ser diferente.

## RECOMENDACIONES

A partir de las reflexiones expuestas en el presente trabajo de grado, se considera necesario que los programas en Comunicación Social y Periodismo de Ibagué se pregunten principalmente cuál ha de ser su apuesta formativa en el contexto de posacuerdo que vive Colombia. Esto, considerando que los futuros comunicadores y periodistas que hacen parte de estos pregrados serán los narradores de un país que desde ya atraviesa por cambios sustanciales a nivel histórico, político, social, económico y cultural. El llamado es a que se piense cuál es ese profesional que quiere entregarse a la sociedad como una contribución a la construcción de paz.

Se sugiere igualmente posibilitar espacios integrados por directivos, docentes, estudiantes y egresados, con el fin de discutir la pertinencia de incluir aspectos como el conflicto y la paz en la formación básica y disciplinar del educando. Al respecto, uno de los hallazgos de la investigación realizada, fue que la academia tiende a autocensurarse en los temas mencionados dada la polarización que se ha generado en el último tiempo; no obstante, escuchar lo que los diferentes miembros de la comunidad educativa piensan sobre el abordaje académico del conflicto, permitirá determinar una posición colectiva frente a ello, y no seguir operando bajo una directriz unilateral de parte de las direcciones de programa.

El PCSP-UT es un ejemplo de intentar forjar un horizonte curricular distinto, tras un proceso de reforma de aproximadamente cuatro años, producto del cual emergió la propuesta de *comunicación para la común* (ya referenciada en apartados anteriores), y que dio como resultado, particularmente, la creación de una asignatura denominada: Comunicación para la paz.

Aquí se ha defendido que para el comunicador social y periodista en formación, como analista e intérprete de la realidad, es fundamental contar con bases que

le permitan una ubicación en el contexto, y lo conviertan en agente movilizador desde su palabra y su discurso, relativizando el relato monotemático y parcializado de los medios masivos hegemónicos. Asistir a una conferencia o generar un trabajo de clase en clave de conflicto y paz, no constituyen escenarios sólidos ni suficientes para que el estudiante comprenda su rol protagónico y transformador en este contexto. Se requiere una articulación conceptual al interior de los programas, para encaminarse hacia la conformación de un cuerpo de *ingenieros de la palabra* que trabajen para contar el país que ha sido históricamente invisibilizado, desde las tribunas del periodismo oficial.

Se recomienda, o mejor, se invita a los estudiantes a interesarse en mayor medida en la realización de trabajos de investigación como opción de grado. Según los listados revisados, la tendencia es baja dentro de los pregrados tomados como muestra de estudio. En esto, los docentes y directores de programa también deben aportar dando cuenta de la relevancia institucional y personal de un trabajo de tesis. Más aún, en este momento histórico ha de motivarse la reflexión intelectual alrededor de objetos de investigación en clave de conflicto y paz, como parte de los ejes misionales de las instituciones de educación superior para generar conexiones con el contexto nacional y la región.

## REFERENCIAS

- Acevedo, R. (2014). SlideShare. Evolución del estudio del currículo como disciplina. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/miguelpaidican/evolucion-del-curriculo-como-disciplina>
- Acuerdo de Paz. (2016). Síntesis de los acuerdos alcanzados. Recuperado de: <http://www.acuerdodepaz.gov.co/sites/all/themes/nexus/files/Sintesis-Definitiva.pdf>
- Agudelo, C. (1998). Hacia un pregrado en periodismo. El estado actual de la enseñanza de la comunicación social y del periodismo en Colombia. *Revista Comunicación*, (20), pp. 129-144.
- Alto Comisionado para la Paz. (2016). Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Recuperado de: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- Arenas, J. (s.f.). Diario de la resistencia de Marquetalia. [www.Farc-ep.co](http://www.Farc-ep.co). Recuperado de: [http://www.farc-ep.co/pdf/Diario\\_Marquetalia.pdf](http://www.farc-ep.co/pdf/Diario_Marquetalia.pdf) Arias, D. (26 de abril de 2015). Carlos Pizarro, el líder del M-19 que apostó por la paz. *El Tiempo*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15631455>
- Arbesú, M. (1996). El sistema modular Xochimilco. Disponible en: <http://envia.xoc.uam.mx/tid/lecturas/Unidad%20I/Arbesu.pdf>.
- Ávila, R. (2004). *Crítica de la comunicación organizacional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Balán, J. y García, A. (2002). El sector privado de la educación superior. En R. Kent (comp.): *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años 90'. Estudios comparativos* (pp. 169-253). Chile: Fondo de Cultura Económica.



- Barbero, J. (1997). <<Las facultades de comunicación no pueden renunciar a un proyecto de país>>, *Revista Signo y Pensamiento*, 16 (31), pp.51-62.
- Barbero, J. (2003). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y *hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Barbero, J. (2011). Los oficios del comunicador, *Revista Signo y Pensamiento*, 59, 31, pp. 18-40. Recuperado de:  
[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VHA2kpd2\\_ooJ:revista.sjaveriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/download/2429/1705+&cd=4&hl=es&ct=clnk&gl=co](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VHA2kpd2_ooJ:revista.sjaveriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/download/2429/1705+&cd=4&hl=es&ct=clnk&gl=co)
- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona, España: Gedisa.
- Barrows, H. (1986.) A Taxonomy of problembased learning methods, *Medical Education*, 20, pp. 481-486.
- Bernete, F. (2013). Análisis de contenido (cuantitativo y cualitativo). En: A. Marín y A. Noboa (Coord.), *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 222-261). Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Bloom, B. (1976). Experimentación preliminar y revisión de materiales didácticos y métodos de enseñanza. En: UNESCO (Ed.), *Manual de evaluación formativa del currículo* (pp. 93-112). Colombia: Voluntad Editores.
- Brunner, J. (2002). Educación en América Latina durante la década de 1980: la economía política de los sistemas. En R. Kent (comp.): *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años 90'. Estudios comparativos* (pp. 106-168). Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Canal Capital [CanalCapitalBogotá]. (2012, mayo 10). La masacre de Segovia, Antioquia [Archivo de Video]. Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=yoG7dHGR4SE>
- Cardona, J. y González, C. (22 de junio de 2016a). Hace 34 años se inició el proceso de paz con las Farc en el gobierno de Belisario Betancur. El Espectador. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de->

paz/procesos-de-paz-en-colombia-44168

- Cardona J. y González, C. (23 de junio de 2016b). El secuestro acabó con el proceso de paz en el gobierno Gaviria. *El Espectador*. Recuperado de: <http://colombia2020.elespectador.com/pais/el-secuestro-acabo-con-el-proceso-de-paz-en-el-gobierno-gaviria>
- Cardona, J. y González, C. (23 de junio de 2016c). Los prisioneros de guerra, la estrategia de las Farc que surgió en 1996. *El Espectador*. Recuperado de: <http://colombia2020.elespectador.com/pais/los-prisioneros-de-guerra-la-estrategia-de-las-farc-que-surgio-en-1996>
- Cardona, J. y González, C. (23 de junio de 2016d). Cuando Marulanda dejó la “silla vacía”. *El Espectador*. Recuperado de: <http://colombia2020.elespectador.com/pais/cuando-marulanda-dejo-la-silla-vacia>
- Cardona, J. (2014). *Diario del conflicto. De las Delicias a la Habana (1996-2013)*. Colombia: Debate.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.
- Carr, W. (1990). Cambio educativo y desarrollo profesional, *Revista Investigación en la Escuela*, 11, pp. 3-11. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/59257/Cambio%20educativo%20y%20desarrollo%20profesional.pdf?sequence=1>
- Casilimas, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Castillo, S. (2003). Anexo 3. Aprendizaje basado en problemas. Recuperado de: [http://rillo.educsalud.cl/Capacitacion\\_ABP/Anexo%203-Aprendizaje%20basado%20en%20problemas.pdf](http://rillo.educsalud.cl/Capacitacion_ABP/Anexo%203-Aprendizaje%20basado%20en%20problemas.pdf)
- Castrillón, G. (2015, 19 de noviembre). Las tejedoras de Mampuján: la fuerza femenina del perdón. *Cromos*. Recuperado de: <http://cromos.elespectador.com/hoy-historias-cronicas/las-tejedoras-de-mampujan-la-fuerza-femenina-del-perdon-16675>

- Cazares, M. (2014). Repositorio de recursos digitales Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID). Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares. Recuperado de: <http://brd.unid.edu.mx/una-reflexion-teorica-del-curriculum-y-los-diferentes-enfoques-curriculares/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2010). *Bojayá. La guerra sin límites*. Bogotá, Colombia: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2012, octubre 8). Mampuján. Crónica de un desplazamiento. [Archivo de video]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=9v\\_rsVojQt8](https://www.youtube.com/watch?v=9v_rsVojQt8)
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2014, septiembre 23). Madres, esposas y hermanas no olvidamos a los jóvenes de Colombia [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=71IPMjyMdm>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2015a). La palabra y el silencio. La violencia contra periodistas en Colombia (1977-2015). Bogotá, Colombia: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2015b). Aniquilar la Diferencia. Lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano. Bogotá, Colombia: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Memorias de Guerra y Dignidad*. Bogotá, Colombia: CNMH.
- Cepeda, I. Genocidio Político: el caso de la Unión Patriótica en Colombia. *Revista Cetil*, 1 (2), pp. 101–112
- Cherryholmes, C. (1987). *Un proyecto Social para el currículum: perspectivas post-estructurales*. *Revista de Educación*, 282, pp. 31-60. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re282.pdf?documentId=0901e72b813b4969>
- Colombia Diversa, Caribe Afirmativo y Santamaría Fundación (2015). *Cuerpos excluidos, rostros de impunidad*. Bogotá, Colombia.
- Colombialgbt, (s.f.). Directorio LGBT. Recuperado de:

- [http://www.colombialgbt.com/directorio/organizaciones/page\\_3.html](http://www.colombialgbt.com/directorio/organizaciones/page_3.html)
- Colombia Informa. (31 de marzo de 2016). RECORDANDO [Especial] Los procesos de paz del ELN con los gobiernos de Colombia. Colombia Informa. Recuperado de: <http://www.colombiainforma.info/especial-los-procesos-de-paz-del-eln-con-los-gobiernos-de-colombia/>
- Coll, C. (1996). Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Barcelona, España: Paidós.
- Colprensa. (24 de agosto de 2016). Los golpes militares delictivos con que las Farc marcaron al país. El Universal. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.co/colombia/los-golpes-militares-delictivos-con-que-las-farc-marcaron-al-pais-233977>
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá, Colombia: Mesa de Conversaciones.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (2008). *Trujillo, una tragedia que no cesa*. Bogotá, Colombia: Planeta.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (2010). *Bojayá: la guerra sin límites*. Bogotá, Colombia: Taurus.
- Contravía TV (2011, marzo 7). Las mujeres de Mampuján. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=u9VG2e22DJU>
- Corral, H. (18 de abril de 2001). La Gurisatti se defiende. El Tiempo. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-549349>
- CUN (2016a). Syllabus Sociología de la comunicación.
- CUN (2016a). Syllabus Medios y opinión pública.
- CUN (2017a). Reseña del programa de Comunicación Social
- CUN (2017b). Malla curricular programa Comunicación Social
- CUN (2017c). Plan de estudios. Recuperado de: <http://carreras.cun.edu.co/estudiar-comunicacion-social>
- Decreto-Ley N°80. Sistema de educación postsecundaria, Bogotá, Colombia, 22 de enero de 1980. Recuperado de:

- [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102556\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf)  
Decreto N°1295. Registro calificado de programas académicos de educación superior, 20 de abril de 2010. Recuperado de:  
[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430\\_archivo\\_pdf\\_decreto1295.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf)
- De Francisco, G. (2001). El Plan Colombia y la paz. En: F. Cepeda. (Ed.), *Haciendo paz. Reflexiones y perspectivas del proceso de paz en Colombia* (pp. 1331-145). Bogotá, Colombia: El Áncora Editores.
- De Pablos, A. (12 de agosto de 2016). 10 frases para mantener viva la memoria de Jaime Garzón. Recuperado de: <http://pacifista.co/10-frases-para-mantener-viva-la-memoria-de-jaime-garzon/>
- Díaz, A. (2016, abril 25). Documental Señal Colombia - Carlos Pizarro (Parte 1 de 4) [Archivo de video]. Recuperado de:  
[https://www.youtube.com/watch?v=WM-H\\_OTRH6E&t=183s](https://www.youtube.com/watch?v=WM-H_OTRH6E&t=183s)
- Díaz, F.; Lule, M.; Pacheco, D.; Rojas, S. y Saad, E. (1990). Metodología de diseño curricular para educación superior. México: Trillas.
- Díaz Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos, *Perfiles educativos*. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000100002&script=sci\\_arttext#unas](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000100002&script=sci_arttext#unas)
- Díaz Villa, M. (2004). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Duncan, G. (2009). El dinero no lo es todo: acerca del narcotráfico en la persistencia del conflicto colombiano. En: Uniandes (Ed.), *A la sombra de la guerra. Ilegalidad y nuevos órdenes regionales en Colombia*, (pp.165-210). Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- El Colombiano. (13 de diciembre de 2017). “Colombia es un laboratorio de la historia, no lo hagamos fracasar”: Mujica. El Colombiano. Recuperado de: <http://www.elcolombiano.com/colombia/acuerdos-de-gobierno-y-farc/colombia-es-un-laboratorio-de-la-historia-no-lo-hagamos-fracasar--mujica-YN6719177>

- El Espectador. (9 de octubre de 2001). "Yo maté a Carlos Pizarro": Carlos Castaño. El Espectador. Recuperado de:  
<http://www.semana.com/nacion/articulo/yo-mate-carlos-pizarro-carlos-castano/48633-3>
- El Espectador. (21 de diciembre de 2007). Ataque a Patascoy: 15 minutos de horror y 10 años de secuestro. El Espectador.  
Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/paz/articulo-ataque-patascoy-15-minutos-de-horror-y-10-anos-de-secuestro>
- El Espectador. (30 de mayo de 2017). Los decretos más polémicos para implementar el acuerdo con las Farc. El Espectador.  
Recuperado de: <http://colombia2020.elespectador.com/pais/los-decretos-mas-polemicos-para-implementar-el-acuerdo-con-las-farc>
- El Tiempo. (25 de abril 2001a). Asesinado estudiante de la Uniatlántico. El Tiempo. Recuperado de:  
<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-542022>
- El Tiempo. (10 de febrero de 2001). El acuerdo de los pozos. El Tiempo.  
Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-633506>
- El Tiempo. (20 de septiembre 2010a). M-19, una guerrilla sin precedentes (1974-1980). El Tiempo. Recuperado de:  
<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7934180>
- El Tiempo. (23 de julio 2010b). Las operaciones militares que marcaron historia en el gobierno Uribe y otros asuntos en seguridad. El Tiempo. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7822110>
- El Tiempo. (15 de septiembre de 2016a). Consejo de Estado condena a la Nación por homicidio de Jaime Garzón. El Tiempo.  
Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/justicia/cortes/por-caso-de-jaime-garzon-consejo-de-estado-condeno-a-la-nacion-42084>
- El Tiempo. (31 de octubre de 2016b). 30 años del asesinato de Guillermo Cano. El Tiempo. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/cultura/gente/30-anos-del-asesinato-de-guillermo-cano-52249>
- El Tiempo. (15 de septiembre de 2016c). Barco, el presidente que ha logrado 'el

- proceso de paz más exitoso'. El Tiempo. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/politica/gobierno/barco-el-presidente-que-ha-logrado-el-proceso-de-paz-mas-exitoso-34383>
- El Tiempo. (30 de marzo de 2017). La impunidad reina en el crimen del exministro Argelino Durán. El Tiempo. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/justicia/investigacion/investigacion-del-crimen-del-exministro-de-argelino-duran-73316>
- El Tiempo. (9 de diciembre 1996). Dos madres de los soldados viajaron a la ONU. El Tiempo. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-631920>
- El Tiempo. (26 de diciembre de 1998). Pescas milagrosas: terror en carreteras. El Tiempo. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-815983>
- El País, (15 de abril de 2015). El punto final a la 'Yidispolítica'. El País. Recuperado de: <http://www.elpais.com.co/colombia/el-punto-final-a-la-yidispolitica.html>
- Enemark, S. y Kjaersdam, F. (2008). El ABP en la teoría y la práctica: la experiencia de Aalborg sobre la innovación del proyecto en la enseñanza universitaria. En: Araujo, U. y Sartre, G. (Coords.). *El aprendizaje basado en problemas. Una perspectiva de enseñanza en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Espinosa, J. (25 de septiembre de 2016). ¿Está cerca Colombia de convertirse en Venezuela?. El Espectador. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/opinion/opinion/esta-cerca-colombia-de-convertirse-en-venezuela-columna-656929>
- Estebaranz, A. (1995). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Fuentes, R. (1991). *Diseño curricular para las escuelas de comunicación*. México D.F.: Trillas.
- Fundación Gabriel García Márquez para el Nuevo Periodismo Iberoamericano. FNPI. (2013). *Medios, periodismo y conflicto armado*. Recuperado de:

[http://www.fnpi.org/fileadmin/documentos/Actividades/Actividades\\_2013/Medios\\_\\_periodismo\\_y\\_conflicto\\_armado.pdf](http://www.fnpi.org/fileadmin/documentos/Actividades/Actividades_2013/Medios__periodismo_y_conflicto_armado.pdf)

- García, A. (1985). *La crisis de la universidad*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico, *Revista Colombiana de Educación*, 17, pp. 1-39. Recuperado de:  
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5140/4214>
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI
- Gómez, V. (1990). *Educación superior, desarrollo y empleo en Colombia*. Bogotá, Colombia. ICFES.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*, España: Ediciones Morata.
- Gutiérrez, R. (2011). *La encrucijada universitaria*. Medellín, Antioquia: Asoprudea.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos, *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2), pp. 1-23. Recuperado de:  
<http://diverrisa.es/uploads/documentos/LA-OBSERVACION-PARTICIPANTE.pdf>
- Kim, H. (1976). Control de calidad del currículo que se ha implementado por un cierto tiempo. En: UNESCO (Ed.), *Manual de evaluación formativa del currículo* (pp. 153-186). Colombia: Voluntad Editores.
- Jaime, B. y Angulo, L. (2013). Sobre la denominación del programa de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad del Tolima. Recuperado de: <https://enusodenuestrasfacultades.wordpress.com/category/docs-complementarios/>
- Jaramillo, M. y Osorio, B. (2008). *Las Desobedientes*. Bogotá, Colombia: Panamericana.
- Jiménez, J. (3 de septiembre de 2014). El Billar (Caquetá), "grave error operacional". *El Espectador*. Recuperado de:  
<http://www.elespectador.com/noticias/judicial/el-billar-caqueta-grave-error->



operacional-articulo-514605

Ley N° 51. Estatuto del periodista. Bogotá, Colombia, 18 de diciembre de 1975.

Ley N° 30. Educación superior. Bogotá, Colombia, 28 de diciembre de 1992.

Ley N°747. De la formación y las instituciones de educación superior técnicas profesionales y tecnológicas. Bogotá, Colombia, 19 de julio de 2002.

Ley N° 1448. Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, Bogotá, Colombia, 10 de junio de 2011.

Lindarte, E. (2016, 9 de octubre). La derrota en el plebiscito: ¿cuáles fueron los errores del gobierno? RazónPública. Recuperado de: <http://razonpublica.com/index.php/conflicto-drogas-y-paz-temas-30/9769-la-derrota-en-el-plebiscito-cu%C3%A1les-fueron-los-errores-del-gobierno.html>

López, F. (1997). Las Ciencias Sociales y la formación de comunicadores sociales, *Revista Signo y Pensamiento*, 16 (31), pp. 87-94.

Lugones, M. (2012). Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. En Montes, P. (Ed.), *Pensando los feminismos en Bolivia*. (129-139) Bolivia: Conexión Fondo de Emancipación.

Malagón, L. (2004). Universidad y sociedad. Pertinencia y educación superior. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Márquez, M. (2009). Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5 (2), p.p. 205- 230.

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica, *Pensamiento y Gestión*, 20, pp. 165-193. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Melo, V. (2008, 9 de julio). La masacre de Trujillo y los mecanismos del terror. *Semana*. Recuperado de: <http://www.semana.com/on-line/articulo/la-masacre-de-trujillo-los-mecanismos-del-terror/95142-3>

Mercado, B. (17 de octubre de 1993). ¿En qué anda el PNR? *El Tiempo*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-243600>

- Ministerio de Educación. (13 de enero de 2007). Colombia, un país que produce periodistas por “montones”. Recuperado de:  
<http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/article-116553.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2011). Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior. Recuperado de:  
<http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-264156.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Estadísticas de educación superior. Recuperado de:  
<http://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html>
- Miralles, A. (2011). El miedo al disenso: El diseño periodístico como expresión democrática de las diferencias y no como provocación de violencia. Bogotá: Gedisa.
- Moncayo, V. (2015). Hacia la verdad del conflicto. Insurgencia guerrillera y orden social vigente. En: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (Ed.), *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*, (pp.103-179). Bogotá, Colombia: Mesa de Conversaciones.
- Molano, A. (2014, 17 de mayo). Asalto a Marquetalia. El Espectador. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/asalto-marquetalia-articulo-498380>
- Molano, A. (2015). Fragmentos de la historia del conflicto armado. En: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (Ed.), *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*, (pp.497-545). Bogotá, Colombia: Mesa de Conversaciones.
- Moncada, J. (2016, 27 de diciembre). ¿Conejo al plebiscito?. Las Dos Orillas. Recuperado de: <https://www.las2orillas.co/conejo-al-plebiscito/>
- Montaño, J. (2015, 19 de noviembre). El conmovedor relato de las mujeres que ganaron el Nacional de Paz. El Tiempo. Recuperado de:  
<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16435052>
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas, *Theoria*, 13 (1), pp. 145-157. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/299/29901314.pdf>

- Muñoz, C.; Perea, F.; Mera, H.; Fuenmayor, F.; Vanegas, L. y Bonilla, B. (2010). *Diseño curricular básico. Programas académicos basados en ciclos propedéuticos y competencias*. Cali, Colombia: Institución Universitaria Antonio José Camacho.
- Navarro, A. (2001). La desmovilización del M-19 diez años después. En: F. Cepeda. (Ed.), *Haciendo paz. Reflexiones y perspectivas del proceso de paz en Colombia* (pp. 66-74). Bogotá, Colombia: El Áncora Editores.
- Neira, A. (2002, 13 de mayo). ¿Cómo fue la tragedia de Bojayá? Semana. Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/como-fue-la-tragedia-de-bojaya/50635-3>
- Murciano, M. (2005). La enseñanza del periodismo, nuevos desafíos internos y externos. Cuadernos de periodistas. Asociación de la Prensa de Madrid. Recuperado de: <http://www.apmadrid.es/images/stories/10.pdf>
- Nixon, R. (1982). Historia de las escuelas de periodismo, *Revista Chasqui*, pp.13-19. Recuperado de: <http://www.revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/946/981>
- Padilla, A. (2012). El sistema modular de enseñanza: una alternativa curricular de educación superior universitaria en México, *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), pp. 71-98. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/440/public/440-1653-1-PB.pdf>
- PARCES ONG. (2016, junio 15). #ParcesPorLaPaz Juliana [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=15BVbAknrHw>
- PARCES ONG. (2016, junio 15). #ParcesPorLaPaz Camila [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=W3IC6MgPi00>
- Pécaut, D. (2015). Una lucha armada al servicio del statu quo social y político. En: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (Ed.), *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*, (pp.547-588). Bogotá, Colombia: Mesa de Conversaciones.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del curriculum*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Pizarro, E. (2015). Una lectura múltiple y plural de la historia. En: Comisión

- Histórica del Conflicto y sus Víctimas (Ed.), *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp.19-101). Bogotá, Colombia: Mesa de Conversaciones.
- Porier, J. (2011). Javier Darío Restrepo, periodismo y pasión. Interrogantes sobre el ejercicio y la ética profesional. Argentina: La Crujía Ediciones.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. México: McGraw-Hill.
- Quintana, A. Metodología de investigación científica cualitativa. En: A. Quintana y W. Montgomery (Ed.), *Psicología: tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima, Perú: UNMSM. Recuperado de:  
<https://pdfs.semanticscholar.org/2b07/a039051da00c48ea92a78345dbbbd6865657.pdf>
- Registraduría Nacional del Estado Civil. (2016). Resultados del plebiscito por la paz. Recuperado de:  
[http://plebiscito.registraduria.gov.co/99PL/DPLZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZ\\_L1.htm](http://plebiscito.registraduria.gov.co/99PL/DPLZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZ_L1.htm)
- Registro Único de Víctimas-RUV. (2017). Víctimas registradas. Recuperado de:  
<http://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>
- Resolución 69/182. Ejecuciones extrajudiciales, sumarias o arbitrarias. Naciones Unidas. 18 de diciembre de 2014. Recuperado de:  
<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2015/9950.pdf?view=1>
- Restrepo, G. (2011). La universidad y el infinito placer de pensar, *Revista Aquelarre*, 10 (20), pp. 61-64.
- Restrepo, J.; Herrán, M.; Barbero, J. y Rey, G. (2003). Debate 16, *Revista de Estudios Sociales*, 16, pp. 117-119. Recuperado de:  
[file:///C:/Users/July%20B/Downloads/-data-Revista\\_No\\_16-12\\_Debate1.pdf](file:///C:/Users/July%20B/Downloads/-data-Revista_No_16-12_Debate1.pdf)
- Restrepo, J. (2008). *La niebla y la brújula*. Colombia: Debate.
- Rey, G. (2005). El conflicto en las imágenes. Limpiarle el alma al oficio. En: Proyecto Antonio Nariño (Ed.), *La televisión del conflicto. La representación del conflicto armado colombiano en los noticieros de televisión*, (pp.72-83). Bogotá, Colombia: Proyecto Antonio Nariño.

- Rincón, O. y Ruíz, M. (2002). Más allá de la libertad. Informar en medio del conflicto, *Revista Signo y Pensamiento*, 40 (21), Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana, pp. 72-86.
- Rincón, M. (22 de noviembre de 2016). Colombia, en democracia, acumula más desaparecidos que las dictaduras del Cono Sur. CNN en español. Recuperado de: <http://cnnespanol.cnn.com/2016/11/22/colombia-acumula-mas-desaparecidos-que-las-dictaduras-del-cono-sur/>
- Roldán, M. y Matta N. (2016, 4 de septiembre). Lo esencial de los 6 puntos del acuerdo Gobierno-Farc. *El Colombiano*. Recuperado de: <http://www.elcolombiano.com/colombia/acuerdos-de-gobierno-y-farc/lo-esencial-de-los-6-puntos-del-acuerdo-gobierno-farc-BI4912470>
- Rueda, M. (1991, 4 de noviembre). El atentado a Irigorri. *Semana*. Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/el-atentado-iragori/16110-3>
- Ruíz, M. (2008, 30 de agosto). Fiesta de sangre. *Semana*. Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/fiesta-sangre/94863-3>
- Sacristán, J. y Pérez, A. (1989). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid, España: Akal.
- Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En: J. Sacristán (comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid, España: Morata.
- Sánchez, G. y Meertens, D. (2006). *Bandoleros, gamonales y campesinos. El caso de la violencia en Colombia*. Bogotá, Colombia: Alfaguara.
- Sanz, T. (2004). Modelos curriculares, *Revista Pedagogía Universitaria*, 9 (2), pp. 55-68. Recuperado de: [http://moodle2.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_mdl/pos/ED/CU/AM/09/Modelos\\_curriculares.pdf](http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_mdl/pos/ED/CU/AM/09/Modelos_curriculares.pdf)
- Semana. (2016, 4 de septiembre). Neoparamilitarismo: un monstruo de mil cabezas. *Semana*. Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/clan-usuga-bacrim-o-paramilitares/468626>
- Semana. (2002, 16 de noviembre). Reseña histórica de la Guerra de los Mil Días.

- Semana. Recuperado de: <http://www.semana.com/opinion/articulo/resena-historica-la-guerra-mil-dias-1899-1902/55045-3>
- Semana. (2016, 19 de diciembre). "Las mentiras" de las campañas del No, según el Consejo de Estado. Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/el-consejo-de-estado-dice-que-se-le-mintio-al-electorado-en-campanas-del-no/510040>
- Semana. (2003, 16 de febrero). ¿Quién puso la bomba en el Club El Nogal?. Semana. Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/quien-puso-bomba-club-el-nogal/56489-3>
- Semana. (2007, 4 de junio). El presidente Álvaro Uribe nombra a Rodrigo Granda 'gestor de paz' a pesar del rechazo de las Farc. Semana. Recuperado de: <http://www.semana.com/on-line/articulo/el-presidente-alvaro-uribe-nombra-rodrigo-granda-gestor-paz-pesar-del-rechazo-farc/86385-3>
- Semana. (2015, 26 de agosto). Proceso de paz: Así comenzó todo. Semana. Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/proceso-de-paz-asi-comenzo-todo/440079-3>
- Semana. (2016, 23 de septiembre). "La memoria es importante porque la sociedad civil niega lo evidente". Recuperado de: <http://www.semana.com/mundo/articulo/dictadura-en-argentina-director-del-museo-de-argentina-habla-sobre-victimas/494720>
- Semana. (2017, 13 de febrero). Las 10 carreras con mayor oferta laboral. Recuperado de: <http://www.semana.com/educacion/articulo/carreras-con-mayor-oferta-laboral/515075>
- Serna, A. (2009). Una crónica mínima sobre los conflictos y las violencias recientes en el Magdalena Medio. En: A. Serna y D. Gómez (Ed.), *Conflicto y región en Colombia* (pp.93-129). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- SNIES. (2017). Búsqueda de Programas de Instituciones de Educación Superior. Recuperado de: <https://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/programa#>
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España:

Morata.

Stenhouse, L. (1983). La investigación del curriculum y el arte del profesor, *Investigación en la Escuela*, 15, 9-15. Recuperado de: [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/15/R15\\_1.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/15/R15_1.pdf)

Stenhouse, L. (1991). La investigación del curriculum y el arte del profesor, *Investigación en la Escuela*, 15, 9-15. Recuperado de: [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/15/R15\\_1.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/15/R15_1.pdf)

Taba, H. (1974). *Elaboración de currículo. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

Tabares, L. (2014). Discusiones sobre la enseñanza del periodismo, *Revista Comunicación*, 31, pp. 67-74. Recuperado de: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/comunicacion/article/view/3389>

Tirado, A. (1995). Aspectos sociales de las guerras civiles en Colombia. Medellín, Colombia: Seduca.

Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado de: [http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_basada\\_competencias.pdf](http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf)

Tobón, S. (2008a). La formación basada en competencias en la educación superior. El enfoque complejo, *Instituto Cife*, pp. 1-30. Recuperado de: [http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)

Tobón, S. (2008b). *Gestión curricular y ciclos propedéuticos*. Bogotá, Colombia: ECOE.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias*. Bogotá: Instituto CIFE.

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (09 de abril de 2017). Con abrazos, música y baile, las víctimas del conflicto armado conmemoraron su día en Barranquilla. Unidad para la Atención y

Reparación Integral a las Víctimas. Recuperado de: <http://www.unidadvictimas.gov.co/es/9-de-abril-2017/con-abrazos-musica-y-baile-las-victimas-del-conflicto-armado-conmemoraron-su-dia-en>

Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (09 de abril de 2017). Con siembra de árboles, velas, reflexión y actos culturales, Guaviare conmemoró Día de Víctimas. Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. Recuperado de: <http://www.unidadvictimas.gov.co/es/9-de-abril-2017/con-siembra-de-arboles-velas-reflexion-y-actos-culturales-guaviare-conmemoro-dia-de>

Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (18 de mayo de 2017). Más de dos mil víctimas del conflicto son LGTBI. Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. Recuperado de: <http://www.unidadvictimas.gov.co/es/enfoques-diferenciales/mas-de-dos-mil-victimas-del-conflicto-son-lgtbi/34826>

Universidad de Ibagué. (2011). Documento maestro para renovación del registro calificado. Programa de Comunicación Social- Periodismo Unibagué.

Universidad de Ibagué. (2014). Plan educativo del programa (PEP). Programa de Comunicación Social- Periodismo Unibagué.

Universidad de Ibagué. (2015). El Anzuelo Medios. Documentales. Recuperado de: <http://www.elanzuelomedios.com/index.php/generos/documental>

Universidad de Ibagué. (2016a). Plan de asignatura (PDA) de Comunicación y participación ciudadana. Programa de Comunicación Social- Periodismo Unibagué.

Universidad de Ibagué. (2016b). Plan de asignatura (PDA) de Periodismo ciudadano. Programa de Comunicación Social- Periodismo Unibagué.

Universidad de Ibagué. (2017). Relación de tesis de grado. Programa de Comunicación Social- Periodismo Unibagué

Universidad del Tolima. (2008). Proyecto Educativo del Programa (PEP). Programa de Comunicación Social- Periodismo Universidad del Tolima.

Universidad del Tolima. (2011). Listado de graduados. Programa de Comunicación Social- Periodismo Unibagué



- Universidad del Tolima (2016a). Microcurrículo de Comunicación y Opinión Pública. Programa de Comunicación Social- Periodismo Universidad del Tolima.
- Universidad del Tolima (2016b). Microcurrículo de Deontología Periodística. Programa de Comunicación Social- Periodismo Universidad del Tolima.
- Universidad del Tolima (2017). Proyecto educativo del programa. Programa de Comunicación de la Universidad del Tolima.
- Vargas, V. (10 de febrero de 2004). Farc son como Hitler. El Tiempo. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1508236>
- Verdad Abierta. (2009, 17 de octubre). Organizaciones creadas por víctimas. Verdad Abierta. Recuperado de: <http://www.verdadabierta.com/victimas-seccion/organizaciones/1795-organizaciones-regionales-de-victimas#mmagdalena>
- Verdad Abierta. (2011, 19 de abril). Acuerdos del cese al fuego entre 1984 y 1986 con las FARC, el M-19, el EPL y la ADO. Recuperado de: <http://www.verdadabierta.com/procesos-de-paz/farc/4292-acuerdos-del-cese-al-fuego-entre-1984-y-1986-con-las-farc-el-m-19-el-epl-y-la-ado>
- Verdad Abierta. (2012, 12 de noviembre). Lo que hay detrás de las denuncias de desmovilizaciones falsas. Recuperado de: <http://www.verdadabierta.com/bloques-de-la-auc/3105-lo-que-hay-detras-de-las-denuncias-de-falsas-desmovilizaciones>
- Verdad Abierta. (2011, 10 de marzo). Organizaciones creadas por víctimas. Verdad Abierta. Recuperado de: <http://www.verdadabierta.com/victimas-seccion/organizaciones/1795-organizaciones-regionales-de-victimas#mmagdalena>
- Wills, M. (2015). Los tres nudos de la guerra colombiana. En: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (Ed.), *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp.701-740). Bogotá, Colombia: Mesa de Conversaciones. Segovia: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/cesar->

perez-podria-ser-condenado-a-30-anos-de-prision-por-la-masacre-de-segovia-antioquia-en-1988

Bojayá. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16579772>

Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia*. Bogotá: Omegalfa.

Zuluaga, J. (2012). Internet: nuevas audiencias, ¿nuevos ciudadanos?. En: O. Rincón (Comp.). De las audiencias contemplativas a los productores conectados: mapa de los estudios y de las tendencias de los ciudadanos mediáticos en Colombia. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana.

	<b>SISTEMA DE GESTION DE LA CALIDAD</b>  <b>FORMATO DE AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 1 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 02

Los suscritos:

JULY LIZETH BOLÍVAR RODRÍGUEZ	con C.C N°	1.110.525.253 de Ibagué
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____

Manifiesto (an) la voluntad de:

Autorizar

No Autorizar  Motivo: \_\_\_\_\_

La consulta en físico y la virtualización de **mi OBRA**, con el fin de incluirlo en el repositorio institucional de la Universidad del Tolima. Esta autorización se hace sin ánimo de lucro, con fines académicos y no implica una cesión de derechos patrimoniales de autor.

Manifestamos que se trata de una OBRA original y como de la autoría de LA OBRA y en relación a la misma, declara que la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA, se encuentra, en todo caso, libre de todo tipo de responsabilidad, sea civil, administrativa o penal (incluido el reclamo por plagio).

Por su parte la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA se compromete a imponer las medidas necesarias que garanticen la conservación y custodia de la obra tanto en espacios físico como virtual, ajustándose para dicho fin a las normas fijadas en el Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad, en la Ley 23 de 1982 y demás normas concordantes.

La publicación de:

Trabajo de grado	<input checked="" type="checkbox"/>	Artículo	<input type="checkbox"/>	Proyecto de Investigación	<input type="checkbox"/>
Libro	<input type="checkbox"/>	Parte de libro	<input type="checkbox"/>	Documento de conferencia	<input type="checkbox"/>
Patente	<input type="checkbox"/>	Informe técnico	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Otro: (fotografía, mapa, radiografía, película, video, entre otros)					<input type="checkbox"/>

Fecha Versión 02: 04-11-2016

	<b>SISTEMA DE GESTION DE LA CALIDAD</b>  <b>FORMATO DE AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 2 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 02

Producto de la actividad académica/científica/cultural en la Universidad del Tolima, para que con fines académicos e investigativos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad del Tolima. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la Biblioteca Rafael Parga Cortes de la Universidad del Tolima.

De conformidad con lo establecido en la Ley 23 de 1982 en los artículos 30 “...**Derechos Morales. El autor tendrá sobre su obra un derecho perpetuo, inalienable e irrenunciable**” y 37 “...**Es lícita la reproducción por cualquier medio, de una obra literaria o científica, ordenada u obtenida por el interesado en un solo ejemplar para su uso privado y sin fines de lucro**”. El artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “**los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**” y en su artículo 61 de la Constitución Política de Colombia.

- Identificación del documento:

Conflicto armado colombiano: un abordaje coyuntural en los programas de comunicación social y periodismo de las universidades regionales del Tolima

- Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de:

**Magíster en Educación**

- Proyecto de Investigación correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

\_\_\_\_\_

- Informe Técnico correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

\_\_\_\_\_

- Artículo publicado en revista:

\_\_\_\_\_

- Capítulo publicado en libro:

\_\_\_\_\_

- Conferencia a la que se presentó:

\_\_\_\_\_


Fecha Versión 02: 04-11-2016

	<b>SISTEMA DE GESTION DE LA CALIDAD</b>  <b>FORMATO DE AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 3 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 02

Quienes a continuación autentican con su firma la autorización para la digitalización e inclusión en el repositorio digital de la Universidad del Tolima, el:

Día: 18 Mes: agosto Año: 2017

Autores: \_\_\_\_\_ Firma \_\_\_\_\_

Nombre:	July Lizeth Bolívar Rodríguez		C.C.	<b>1.110.525.253 de Ibagué</b>
Nombre:	_____	_____	C.C.	_____
Nombre:	_____	_____	C.C.	_____
Nombre:	_____	_____	C.C.	_____

El autor y/o autores certifican que conocen las derivadas jurídicas que se generan en aplicación de los principios del derecho de autor.