

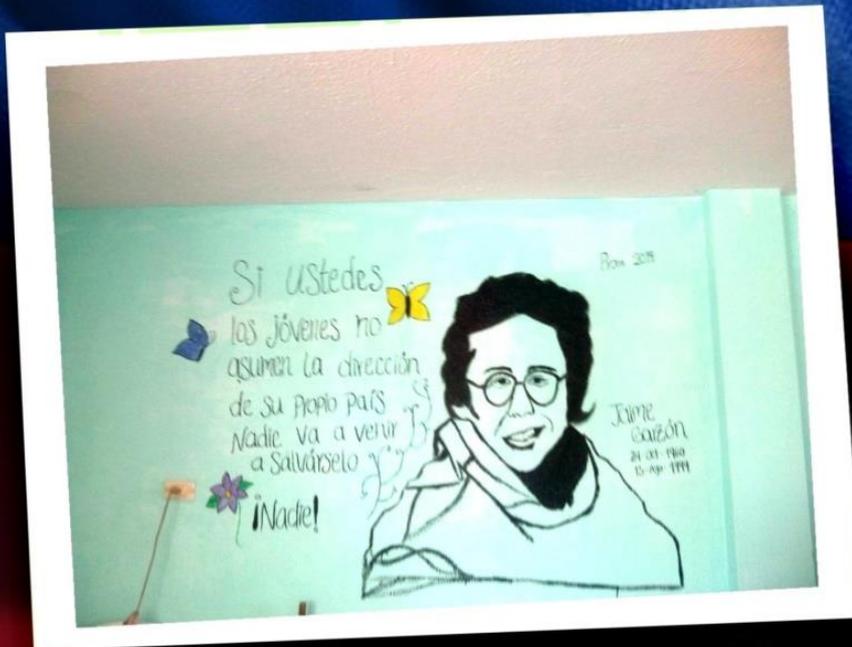


FACULTAD DE PERIODISMO
Y COMUNICACIÓN SOCIAL
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA



Experiencias de implementación, sentido y apropiación de la Cátedra de Paz en colegios de Boyacá - Colombia (2016 - 2018).

*Recorridos hacia la construcción de la memoria histórica
a partir de las representaciones sociales del conflicto armado.*



Doctoranda
Magister Johana Isabel
Montes Leguizamón

Director
Dr. Mauricio Shuttenberg

Noviembre 2021



FACULTAD DE PERIODISMO
Y COMUNICACIÓN SOCIAL

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Doctorado en Comunicación

Tesis Doctoral

“Experiencias de implementación, sentido y apropiación de la Cátedra de Paz en colegios de Boyacá-Colombia(2016-2018).

Recorridos hacia la construcción de la memoria histórica a partir de las representaciones sociales del conflicto armado”

Doctoranda: Magister Johana Isabel Montes Leguizamón

Director: Dr. Mauricio Shuttenberg

Noviembre 2021

INDICE

CAPÍTULO I- Marco General de la tesis

Dedicatoria.....	7
Agradecimientos.....	8
Introducción- presentación del tema.....	10
Preguntas de la investigación.....	24
Objetivos.....	25
General.....	25
Específicos.....	25
Fundamentación.....	26

CAPITULO II- Marco referencial e histórico: Justificación y estado del arte.....

Aproximaciones históricas: El conflicto armado y la paz en Colombia.....	43
Proceso de paz en Colombia 2012-2016.....	45
Antecedentes relevantes.....	47
Acercamiento entre Santos y las FARC-EP.....	47
¿De qué paz se habla?.....	51

¿Violencia, guerra o conflicto?.....	53
El auge de la guerrilla.....	57
La lucha armada, insurgencia y guerrilla en Colombia.....	60
Un recorrido por las FARC.....	65
Los acuerdos.....	69
CAPÍTULO III-Marco teórico y metodológico.....	81
Abordaje desde el campo de la comunicación- educación.....	81
La escuela como dispositivo social.....	91
Discurso escolar, actores sociales y currículum.....	96
Cátedra de Paz.....	101
Memoria histórica, un recorrido indispensable.....	105
Alcance regional del conflicto armado: Memoria, identidad y territorio.....	
Representaciones sociales: Entre la hegemonía, la resistencia y la emancipación.....	
Propuesta metodológica.....	
CAPÍTULO IV-Marco de implementación de la Cátedra de Paz	
Cartas de presentación institucionales.....	
Fundación Pedagógica Rayuela de Tunja.....	
Institución Educativa Silvino Rodríguez de Tunja.....	
Institución Educativa Técnica Chicamocha de Tuta (ITE).....	

Institución Educativa San Ignacio de Loyola de Otanche.....

Colegio Quebrada de Becerras de Duitama.....

Implementación de la Cátedra de Paz.....

Pujas, tensiones y acuerdos entre los actores.....

Contenidos: Definición e implementación.....

Marco metodológico: Roles y prácticas.....

CAPÍTULO V- Representaciones sociales. Conflicto armado y acuerdos de paz con las FARC-EP en las aulas.....

Mirada regional y pensamiento crítico en Rayuela.....

Indagación personal, familiar y colectiva en el Silvino Rodríguez.....

Enseñanza tradicional ITE, entre lo antiguo y los contemporáneo.....

De la guerra a la paz. Experiencia local. Pugna entre el silencio y las palabras.....

Memoria, verdad y justicia. Hacia una educación para la paz en Quebec.....

CAPÍTULO VI-Memoria Histórica: Construcción y análisis a partir de las Representaciones Sociales del conflicto armado.....

Rayuela: El Estado gran responsable del conflicto en Colombia.....

Silvino Rodríguez, en memoria de las víctimas.....

En Quebec, dignificar la memoria de las víctimas es la prioridad.....

Otros enfoques: Hacia la resolución de conflictos y prevención del acoso escolar.....

Aportes institucionales en la construcción de la memoria histórica.....

Caminantes de Mnemósine- Decálogo.....

Bojayá.....

Nueva Venecia (22 de noviembre del año2000).....

Víctimas.....

Asesinos.....

Guerra.....

Aquí estuve y no fue un sueño.....

En la guerra.....

El Placer (Putumayo).....

Poema al abuelo.....

Los desaparecidos.....

El poema de la bala.....

Un voto por el sí.....

La vida de las mariposas.....

Las esquiras de la guerra.....

Las dos montañas.....

Cuento sin título.....

Conclusiones.....

Bibliografía.....

CAPÍTULO I - MARCO GENERAL DE LA TESIS

Dedicatoria

Este trabajo va dedicado a todos los educadores y educandos de los lugares más recónditos de Colombia que siguen apostando a la construcción de la paz desde las aulas y que pese a las circunstancias adversas que permanentemente atraviesa el país continúan desarrollando un proceso de socialización en espacios locales y regionales, fomentando un valioso ejercicio de memoria histórica.

A mi hija Martina que aprendió a leer y escribir en casa en plena pandemia mientras yo escribía mi tesis, lo que me acercó a la tarea docente desde el afecto, pero que particularmente me invitó a leer de otras maneras, incluso la vida misma, en medio de la incertidumbre generada con el Covid-19 que vino a replantearnos todo, desde los modos de aprender y de enseñar, hasta la forma en que nos vinculamos con los demás.

Agradecimientos

Retornar a Colombia y recorrer las montañas de mi querida Boyacá, para desarrollar este proyecto, fue sumamente movilizador. Recorrer municipios olvidados, escuelitas de las que quizás pocos hablan pero que tienen tanto para contar y narrar me hizo creer nuevamente que la paz es posible.

Agradezco a los estudiantes que desde su lugar tuvieron apertura para contarme la forma en que les ha impactado el conflicto armado en Colombia. Algunos de ellos desplazados por la violencia en otras regiones del país y que pudieron comenzar de nuevo en Boyacá, otros tantos que se han puesto en el lugar de sus compañeros afectados directamente por la violencia y unos cuantos a los que parecía pasarles desapercibido el tema, pero que esta experiencia los llevó a replantearse con respecto al país en el que nacieron y construyen su proyecto de vida.

A los docentes que compartieron sus experiencias en el proceso de implementación de la Cátedra de Paz, pero particularmente a aquellos que ejercen su tarea como educadores con vocación, convicción y compromiso con el país, porque están aportando desde su lugar para hacer de Colombia un país mejor.

A mi madre, que ejerció la docencia toda su vida en un colegio de Boyacá al que iban a cursar niños y niñas carenciados. Volver a esa institución, incluida en este trabajo de

investigación, recorrer los pasillos y las aulas por donde transitó ella con tanta vocación y entrega y escuchar en la propia voz de los estudiantes el impacto de la violencia en Colombia me ayudó a entender y valorar más su trabajo como maestra.

Al grupo de las Bellas Norteñas, Eliana, Natalia, Florcita, Eva, Adriana, Daniela y María, compañeras y amigas en la cursada del Doctorado, porque logramos conformar una red de apoyo e intercambio que traspasó lo académico y que nos permitió compartir experiencias de vida que sumaron y fortalecieron este trayecto recorrido.

A la educación pública en Argentina que ha hecho posible que continúe mis estudios de posgrado, lo que se ha constituido en un proceso de aprendizaje no solo a nivel personal y académico, sino en una gran experiencia de vida como migrante.

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina por otorgarme la beca interna de finalización doctoral que me permitió llegar a esta instancia para concluir con éxito el proyecto de investigación.

INTRODUCCIÓN-PRESENTACIÓN DEL TEMA

“La teoría en sí misma no transforma al mundo. Puede contribuir para su transformación, pero para eso tiene que salirse de sí misma y tiene que ser asimilada y reelaborada por aquellos que van a causar con sus acciones reales y efectivas esa transformación” Paulo Freire (1970).

La implementación de los acuerdos logrados en el marco del histórico proceso de paz en La Habana-Cuba entre el 2012 y el 2016, siguen figurando como una prioridad en Colombia, considerando que lo acordado, más allá de ser una sumatoria de buenas intenciones, debe constituirse en una declaración de garantía de derechos que logre transformar las prácticas cotidianas, enmarcadas en la desigualdad y la exclusión que han primado en el contexto nacional.

Sin embargo, recorrer este camino será una tarea larga y dispendiosa, incluso más, de lo que fueron las negociaciones. Para algunos opositores, la agenda de paz resulta ser una utopía, pero si, leemos la palabra en términos de Eduardo Galeano, cobra más sentido porque de cierto modo nos introduce a lo que significa este proceso, que más allá de que pareciera ser inalcanzable, representa un avance significativo, que quiebra de cierto modo las modalidades de violencia que se instalaron en el país, llevándonos a caminar en otra

dirección. “Ella está en el horizonte. Yo me acerco dos pasos y ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo caminé nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía entonces? Para eso sirve, para caminar”.

Quedarse con la postura de “nunca la alcanzaré”, no hubiera hecho posible las mesas de paz, ni el diálogo, que hicieron viable el reconocimiento como movimiento político a las FARC-EP.

No hay que perder de vista que en un proceso de paz se busca transformar un conflicto armado en una competencia política y democrática, de tal manera que todos los actores acuerden las reglas de un sistema político más abierto, legítimo e incluyente (Chernick M., 2008, pág. 29).

De no ser así, hubiéramos podido seguir sumergidos en los efectos nocivos de la política de Seguridad Democrática heredada del Gobierno anterior que le apostaba a la muerte, a la exclusión a través de la eliminación sistemática. Por eso en este caso nos quedamos con ese caminar que nos invita a recorrer ese espacio de transformación propuesto, que comenzó con la palabra (*lexis*) y que se debe perpetuar con la acción (*praxis*).

De este modo coincidimos con Hanna Arendt en reivindicar la palabra como forma de acción política.

La acción solo es política cuando va acompañada de la palabra (*lexis*), en la medida que esta última convierte en significativa la *praxis*. Y, en este sentido, la palabra es entendida como una suerte de acción, como una vía para conferir significado, sentido y durabilidad al mundo y para decir nuestra responsabilidad con respecto a él. Así entonces, Arendt afirma la íntima imbricación entre estas dos capacidades humanas, acción (*praxis*) y discurso (*lexis*) en cuanto de ellas surge la esfera pública (Huergo, Jorge; Morawicky, Kevin, 2009, pág. 11)

Volviendo a ese caminar al que nos remite Galeano, los protagonistas no son solo las partes negociadoras, sino diversos sectores sociales que están llamados a leer, construir y resignificar sus prácticas, para vincularse en el proceso de cambio propuesto para el país. Por ello, en medio de ese amplio escenario y para los fines de la presente investigación nos empezamos a preguntar sobre el rol de la escuela, entendido no solo a partir de los aportes academicistas en las mesas de diálogo, sino visto más desde las instancias de intervención cotidianas en las prácticas de enseñanza- aprendizaje.

Es relevante referir que la comprensión de la escuela como la institución evolutivamente superior de difusión de la (única) cultura válida (la de la burguesía masculina europea para algunos, la “cultura científica” para otros, o la “cultura nacional” para terceros), como instancia de disciplinamiento social que permitiera el desarrollo y el progreso ordenado de la humanidad, propia de la modernidad, ya no corresponde con la escuela de la sociedad contemporánea, atravesada por diversos modos de circulación del saber que la llevan a replantearse de manera permanente.

Por lo tanto, recorriendo las denominaciones que la han ubicado en el tiempo como aparato de inculcación ideológica, dispositivo de generación de ciudadanos, agencia social legitimadora de saberes entre otras tantas, su devenir actual, está condicionado por diversos factores como la globalización de la información, los nuevos modos de procesamiento de la misma entre otros, lo que nos lleva a “pensar la escuela no como un fenómeno natural y evolutivo, sino histórico y contradictorio”(Pineau & Dussel, La escuela como máquina de educar, 2009, pág. 327)

Así, para los fines de esta investigación, es necesario entonces pensar la escuela como esfera pública y de posibilidad como la concibe el pedagogo crítico norteamericano Peter McLaren a través de su trabajo de etnografía y de estudios críticos de discurso, diferenciando

enfáticamente entre escolarización y educación. “La primera es principalmente un modo de control social; la segunda tiene el potencial de transformar la sociedad, entendiendo al estudiante como un sujeto activo comprometido con su desarrollo y con la sociedad”(Huergo, Jorge; Morawicky, Kevin, 2009, pág. 12).

Como categoría central de análisis en el amplio margen de la cultura escolar, hemos optado por la Cátedra de Paz, asignatura que de acuerdo a la Ley 1038 de 2015 debió incorporarse de manera obligatoria en los planes de estudio de todos los establecimientos educativos del país de preescolar, básica y media tanto de carácter oficial como privado, pero lo hacemos no con la intención de verificar el cumplimiento de una norma, sino con un enfoque que integra la comunicación y la educación como campo de investigación.

Más allá de que la cátedra fue establecida como obligatoria, también da margen a un pensum académico flexible para que cada institución educativa lo adapte de acuerdo con las circunstancias académicas, de tiempo, modo y lugar que consideren pertinentes.

Esta distinción es relevante en el análisis que proponemos ya que en la escuela

Se hace visible la construcción de la hegemonía. Esto se observa en diversos proyectos político-culturales que circulan en ella (además del oficial o del hegemónico), a veces explícitos y otros implícitos. Esos proyectos suelen estar en pugna, debido a que representan diferentes o antagónicos horizontes político culturales(Huergo, Jorge; Morawicky, Kevin, 2009)

Particularmente nos detenemos en esta cuestión porque la presente tesis doctoral pretende inicialmente indagar sobre las pugnas y tensiones entre los actores sociales en el proceso de implementación de la Cátedra de Paz, que determinaron sus modos de definición.

Se trata de:

Una propuesta político-educativa, que atraviesa por diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir del currículum de las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significado(De Alba, Curriculum: crisis, mito y perspectiva, 1995, pág. 60)

A través de un estudio de carácter exploratorio- analítico particularmente se intenta dar cuenta de las Representaciones Sociales del conflicto armado en Colombia y el proceso de construcción de la memoria histórica que incorporan instituciones educativas del departamento de Boyacá reproducidas y validadas por los actores sociales por medio de los relatos orales y escritos que circulan en los contenidos y prácticas de enseñanza, que atraviesan el currículum de colegios de carácter tanto públicos como privados, así como rurales y urbanos que nos conduzcan a los sentidos y apropiaciones otorgados a los acuerdos logrados en La Habana-Cuba.

Una vez que hemos constatado que las investigaciones existentes sobre Cátedra de Paz muestran una preocupación por fomentar una sana convivencia en las instituciones educativas, reproduciendo manuales de los valores humanos y del buen ciudadano, tendientes a disminuir las cifras de violencia y conflicto en el entorno escolar, nos proponemos a través de este estudio generar aportes en el campo de la comunicación-educación que desde la teoría, la reflexión y el conocimiento empírico, nos permitan repensar la cátedra a partir de la memoria histórica.

La construcción de memorias emblemáticas de la violencia y de sus resistencias puede y debe realizarse tanto desde los centros como desde la periferia del país. Tanto desde los liderazgos nacionales y los liderazgos enraizados en las

regiones, como desde los pobladores comunes y corrientes. La democratización de una sociedad fracturada por la guerra pasa por la incorporación, de manera protagónica, de los anónimos y de los olvidados a las luchas y eventualmente a los beneficios de las políticas por la memoria” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, pág. 14)

Por lo tanto, para este estudio:

Es indispensable desplegar una mirada que sobrepase la contemplación o el reconocimiento pasivo del sufrimiento de las víctimas y que lo comprenda como resultante de actores y procesos sociales y políticos también identificables, frente a los cuales es preciso reaccionar. Ante el dolor de los demás, la indignación es importante pero insuficiente. Reconocer, visibilizar, dignificar y humanizar a las víctimas son compromisos inherentes al derecho a la verdad y a la reparación, y al deber de memoria del Estado frente a ellas” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, pág. 14)

En primera instancia se propuso un acercamiento a las instituciones educativas, que diera cuenta de las condiciones materiales y simbólicas que las caracterizan a partir de variables que se enmarcan en lo rural, lo urbano, lo público y lo privado, que nos aproximan a la relación establecida con el conflicto armado.

Ver la violencia desde la perspectiva de la tierra y los territorios revela otro rasgo distintivo de su historia: la guerra se ha librado mayoritariamente en el campo colombiano, en los caseríos, veredas y municipios, lejanos y apartados del país central o de las grandes ciudades. Es una guerra que muchos colombianos y colombianas no ven, no sienten, una guerra que no los amenaza. Una guerra de la que se tiene noticia a través del lente de los medios de comunicación, que sufren otros y que permite a miles de personas vivir en la ilusión de que el país goza de democracia

plena y prosperidad, a la vez que les impide entender la suma importancia de cada decisión, afirmación o negociación política para quienes la sufren. Quienes viven lejos de los campos donde se realizan las acciones de los armados ignoran que, por ejemplo, un acuerdo que pacte un cese al fuego representa para esos campesinos y campesinas la diferencia entre quedarse o huir, entre vivir o morir” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, pág. 22).

Esta indagación preliminar nos permitió establecer algunas aproximaciones a los modos de relación establecidos con el conflicto armado que superan la convención geográfica nacional, que suele ser la unidad de análisis que prima.

Encontrar historias, intereses, prácticas y actores particulares que permiten una comprensión más afinada y compleja de las realidades e historias del enfrentamiento a nivel nacional (...) por lo tanto las variaciones subnacionales en los países en guerra, en cuanto a la intensidad y las formas de violencia y también en cuanto a los recursos vinculados a la misma, constituyen un campo fértil para la exploración académica y la formulación de políticas públicas (Rettberg, J., & Nasi Carlo y Prieto, 2018, pág. 12).

Para ello fue relevante además tener acceso tanto al Proyecto Educativo Institucional (PEI), como al plan de estudios de cada escuela, que dan cuenta de la propuesta curricular de la Cátedra de Paz, pero particularmente del proceso de implementación, atravesado por disputas y tensiones entre los actores sociales, que fueron determinantes en la definición de contenidos, prácticas y marco metodológico.

Concebimos entonces el currículum como:

La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política educativa pensada¹ e

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

impulsada por diversos grupos y sectores cuyos intereses son diversos y contradictorios aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía²(De Alba, Curriculum: crisis, mito y perspectiva, 1995, pág. 59)

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

Dentro de los contenidos de la Cátedra de Paz puntualmente nos interesa abordar los que tienen que ver con las Representaciones Sociales del conflicto armado y el proceso de construcción de la memoria histórica con miras a determinar el posicionamiento político en torno a los acuerdos de paz logrados.

“La escuela como espacio determinado para enseñar, recorta, selecciona y ordena los saberes que considera debe impartir a sus alumnos por medio del proceso de elaboración y concreción del currículum prescripto”(Pineau & Dussel, La escuela como máquina de educar, 2009, pág. 315)

De este modo asumimos que “Todo proyecto educativo es un proyecto político en la medida en que implica una práctica humana, una praxis, es decir, acciones con sentido dirigidas

² Se está trabajando la noción de hegemonía desde una perspectiva gramsciana, en la cual ésta se piensa a partir de la reconceptualización de la noción de Estado: (el) concepto de Estado, normalmente entendido como Sociedad política o dictadura, o aparato coercitivo para conformar la masa popular según el tipo de producción y la economía de un momento dado) y no como un equilibrio entre la Sociedad Política y la sociedad civil (o hegemonía de un grupo social sobre la sociedad nacional ejercida a través de las organizaciones denominadas privadas, como la Iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc.)”(Gramsci: 1981: 46).

hacia determinados fines sociales”(De Alba, Curriculum: crisis, mito y perspectiva, 1995, pág. 70).

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

Lo anterior implica que “los diferentes grupos y sectores, conformados por sujetos sociales luchan por imprimir a la educación la orientación que consideran adecuada de acuerdo a sus intereses”(De Alba, Curriculum: crisis, mito y perspectiva, 1995, pág. 81)

Sin embargo:

Los sujetos sociales del desarrollo curricular son aquellos que convierten en práctica cotidiana un currículum. Nos referimos principalmente a los maestros y alumnos. De acuerdo a nuestra noción de currículum, son los sujetos del desarrollo curricular los que retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos, y en última instancia, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curriculares iniciales(De Alba, Curriculum: crisis, mito y perspectiva, 1995, pág. 93)

Para el abordaje de las representaciones del conflicto armado, nos abocaremos a los relatos orales y escritos que circulan en las aulas, aquellos que fluyen de los actores sociales de los colegios.

Es en estos procesos donde llegamos al conocimiento de que las palabras y los discursos tienen pesada materialidad, que los discursos por más disolubles que parezcan son objeto de prohibición por afán de control. Darse cuenta de la importancia de hablar y decir, no tener miedo de entrar en el orden azaroso del discurso, es una tarea infinita que nos toca promover, y es el primer paso hacia la real participación” (Colectivo de Comunicaciones Montes de María. Línea 21, 2012, pág. 28)

“Muchos discursos son mandados al silencio y hay tantos discursos que fluyen por debajo del pensamiento dominante como millones de ríos que entreúnen trayectos por cursos subterráneos. Esta acción nos muestra claramente la reiterada y reproductiva forma de exclusión como procedimiento” (Colectivo de Comunicaciones Montes de María. Línea 21, 2012, pág. 28)

Las historias narradas una y otra vez generación tras generación, van adquiriendo diferentes sentidos de acuerdo con los intereses, necesidades, miedos, y sueños de quienes las transmiten y de quienes las escuchan. Las historias construyen realidades, crean y recrean la memoria de los pueblos como elemento fundamental para la comprensión de su lugar en el mundo (Colectivo de Comunicaciones Montes de María. Línea 21, 2012, pág. 35).

Por lo tanto en el abordaje propuesto para esta investigación, de lo que se trata es de recuperar la palabra porque consideramos que el modo de propiciar transformaciones sociales es a partir de la comunicación. Se trata entonces de generar un pensamiento nuevo que no solo cuestione aquello que ha impuesto la modernidad sino que a la vez habilite procesos de reflexión y de pensamiento crítico en donde lo silenciado, aplazado y marginado fluya con su propia voz.

Así entran en juego no solo las determinaciones curriculares institucionales, sino que convergen además las biografías escolares, las historias de vida de quienes habitan las aulas, que hablan de una

relación con el territorio desde lo rural, lo urbano y en algunos casos dan cuenta de transiciones territoriales, producto del desplazamiento forzado generado por el conflicto armado. Sumado a ello la naturaleza pública o privada de las instituciones educativas, además de dar cuenta de la exclusión a partir de la desigualdad social propia del conflicto armado, otorga sentidos y saberes diferenciados a los sujetos en la comprensión de su lugar político.

De este modo nos sumamos al movimiento que “apunta a recuperar la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que se desarrollan en ellas”(Davini, 2015, pág. 18)

Consideramos que:

Las prácticas son resultado de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo. Es decir, acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias, resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales”(Davini, 2015, pág. 24)

Estas realidades disímiles que hablan desde diferentes lugares nos permitieron establecer si las instituciones educativas lograron o no desarrollar un ejercicio de memoria histórica en donde se recuperen los relatos del conflicto armado en Colombia, para posteriormente determinar el modo en que son leídos los acuerdos de paz logados en La Habana-Cuba a través de la cátedra.

Los sentidos y apropiaciones dados a la cátedra a partir de esos relatos, no solo nos conducen a la relación de los sujetos con el conflicto armado sino también a las lecturas conferidas a las negociaciones con las FARC-EP, lo que nos aproximóde cierta formaal lugar que ocupan los colegios en la consolidación de procesos de cambio propios de un nuevo momento histórico hacia el logro de la paz.

Entonces explorar y analizar estas Representaciones Sociales del conflicto armado en Colombia nos lleva a incorporar la Cátedra de Paz en los actuales debates del campo de la comunicación-

educación desplegando una mirada que sobrepase la contemplación o el reconocimiento pasivo del sufrimiento de las víctimas y que lo comprenda como resultante de actores y procesos sociales y políticos para dar lugar a ese proceso de construcción de la memoria histórica discursiva indispensable para enfrentar la guerra y construir la paz.

De esta manera, estamos convencidos a partir de este estudio que:

La construcción de memorias emblemáticas de la violencia y de sus resistencias puede y debe realizarse tanto desde los centros como desde la periferia del país. Tanto desde los liderazgos nacionales y los liderazgos enraizados en las regiones, como desde los pobladores comunes y corrientes. La democratización de una sociedad fracturada por la guerra pasa por la incorporación, de manera protagónica, de los anónimos y de los olvidados a las luchas y eventualmente a los beneficios de las políticas por la memoria” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, pág. 14).

Es por ello que la estructura de la tesis fue planteada de la siguiente manera:

Un *primer capítulo* al que hemos denominado **Marco General de la tesis** en el que figuran la introducción y presentación del tema, que a manera de prólogo aproximan al problema que abordamos en la investigación a partir del campo de la comunicación- educación. En este apartado aparecen además las preguntas que surgieron en el proceso y que fueron determinando en gran parte el camino a seguir hasta llevarnos a la formulación de los objetivos.

El *segundo capítulo* denominado **Marco referencial e histórico** incluye un breve estado del arte que nos permite situarnos con respecto al problema de investigación, indagando en primer lugar sobre los estudios existentes en torno a la implementación de la Cátedra de Paz en Colombia, y particularmente en el departamento de Boyacá, cuestión que no se dejó al margen de otras categorías relevantes dentro de nuestra propuesta de trabajo como son: las Representaciones Sociales del conflicto armado y los acuerdos de paz logrados en el marco del proceso de paz en La Habana- Cuba.

En este capítulo además hicimos algunas aproximaciones históricas del conflicto armado en Colombia y los intentos de paz hasta llegar a los acuerdos logrados en La Habana-Cuba entre el 2015 y 2018. Este relato fue construido anacrónicamente, alternando tiempos y espacios, yendo del presente al pasado y a la inversa, para entender la magnitud e implicaciones de lo acordado entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP.

Este ejercicio de memoria histórica, fue relevante, porque más allá de los relatos mediáticos o de la versión oficial instalada, nos permitió vislumbrar la complejidad del conflicto armado, atravesado por la desigualdad social, política y económica con la participación de múltiples y diversos actores.

Los subcapítulos que integran este apartado dan cuenta del proceso de paz logrado durante el Gobierno del presidente saliente Juan Manuel Santos, el camino que se transitó para propiciar los diálogos, algunas consideraciones del conflicto armado a partir de sus orígenes, haciendo referencia al surgimiento de las guerrillas, la lucha armada y la insurgencia en Colombia, deteniéndonos particularmente en las FARC-EP, catalogado como uno de los movimientos guerrilleros más antiguos de América Latina con el que se logra la firma de un pacto por la paz.

El *tercer capítulo* titulado: **Marco Teórico y Metodológico** nos incorpora en los aspectos conceptuales desde el campo de la comunicación-educación, la fundamentación teórica y las estrategias metodológicas que soportan la investigación enmarcadas en un Análisis Crítico del Discurso, en donde juegan un papel relevante los relatos orales y escritos obtenidos en el trabajo de campo realizado en las instituciones educativas de Boyacá- Colombia.

Los siguientes capítulos fueron destinados a profundizar en las categorías relevantes en esta investigación y fueron organizados de la siguiente manera:

El *cuarto capítulo*, es un **Marco destinado al proceso de implementación de la Cátedra de Paz** que en primera instancia nos ubica con relación a lo que entendemos por esta categoría, a partir de

un breve recorrido histórico, que dé cuenta de sus orígenes, fundamentación, y contexto tanto político como social que posibilitaron su posterior implementación en las instituciones educativas.

En este apartado haremos referencia a la normativa que determina la Cátedra de Paz, definida a partir de la Ley 1732 de 2014, que nos acerca de manera general a los objetivos y propósitos que la caracterizan, hasta el Decreto 1038 de 2015 que la reglamentó de manera obligatoria en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado de Colombia

Este capítulo además de aproximarnos a las nociones de paz que caracterizan a la cátedra nos conducirá a los lineamientos, fundamentos y contenidos que la definen, para particularmente detenernos en Boyacá, el contexto regional que la enmarca, las instituciones educativas seleccionadas para esta investigación, así como los vínculos y tensiones surgidas entre los actores, hasta su desarrollo curricular.

El *quinto capítulo* denominado **Representaciones sociales del Conflicto armado en Colombia** hace parte de los resultados obtenidos en la investigación, en donde identificaremos los relatos orales y escritos reproducidos y validados por educadores y educandos que nos conducirán a los modos, sentidos y apropiaciones dados al conflicto por los actores de las instituciones educativas, enfocándonos particularmente en aspectos como origen del mismo, causas, protagonistas y medios de comunicación entre otros.

El *sexto capítulo* que hemos llamado **Memoria Histórica** estará destinado a analizar el proceso de construcción de la memoria histórica a partir de los resultados arrojados por la investigación, ya que a través de los relatos obtenidos tanto de educadores como educandos, podremos identificar aquellos discursos que se visibilizan y aquellos que se ocultan, revistiendo saberes y sentidos con respecto al conflicto armado, a las nociones de paz, y a los acuerdos logrados en La Habana- Cuba.

Estos relatos nos permitirán reconocer esas experiencias de apropiación en Boyacá, pero fundamentalmente contribuir en ese ejercicio de construcción de la memoria histórica, en donde además de los aportes academicistas, pretendemos rescatar la voz de las comunidades.

De este modo, dentro de este capítulo aparece un subcapítulo al que hemos titulado **Relatos y experiencias de apropiación**, en donde a partir de las narraciones orales y escritas, daremos cuenta de los sentidos y apropiaciones que le dan tanto educadores como educandos a los discursos que atraviesan las aulas y que definen su lugar político, determinando las lecturas que surgen tanto del conflicto armado como del proceso de paz y los acuerdos logrados.

Estos relatos además de ser un aporte en la recuperación de la memoria histórica nos aproximarán a determinar el lugar que ocupan los colegios de Boyacá en la consolidación de procesos de cambio, propios de un nuevo momento histórico hacia el logro de la paz.

El *séptimo capítulo* lo integran **Las conclusiones** que hacen referencia a los hallazgos más relevantes de la investigación, que se constituyen en aportes representativos, que lejos de catalogarse como definitivos y finalizados, dan apertura a continuidades de análisis en el campo de la comunicación-educación.

Preguntas de la investigación

¿Qué disputas surgieron en los colegios públicos, privados, rurales y urbanos del departamento de Boyacá en el proceso de implementación de la Cátedra de Paz reglamentada de manera obligatoria por el Gobierno de Colombia mediante Decreto 1038 de 2015?

¿Cómo definieron las instituciones educativas los contenidos y prácticas de enseñanza de la Cátedra de Paz para entender el fin de la guerra con las FARC-EP y la consolidación de un nuevo momento histórico que promueve la diversidad y la inclusión para el logro de la paz?

¿Cuáles son los relatos del conflicto armado que atraviesan los contenidos y prácticas de enseñanza de la Cátedra de Paz en colegios públicos, privados, rurales y urbanos de Boyacá y que

determinan la memoria histórica discursiva validada y reproducida por los actores sociales de las instituciones educativas?

¿Qué Representaciones Sociales del conflicto armado son validadas en las instituciones educativas que nos aproximen a leer el modo en que son entendidos los acuerdos logrados entre la guerrilla de las FARC-EP y el Gobierno Nacional en el marco del Proceso de Paz de La Habana-Cuba??

¿En la práctica cotidiana cómo pueden contribuir los colegios de Boyacá en la consolidación de procesos de cambio hacia la consecución de la paz?

Objetivos

General

Explorar y analizar las Representaciones Sociales del conflicto armado en Colombia y el proceso de construcción de la memoria histórica discursiva a través de los relatos orales y escritos de educadores y educandos que aparecen en el desarrollo curricular de la Cátedra de Paz de colegios públicos, privados, rurales y urbanos del nivel secundario del departamento de Boyacá (2015-2018) para aproximarnos a reconocer los sentidos y apropiaciones dados a la asignatura en los modos de leer los acuerdos de paz logrados en La Habana-Cuba.

Específicos

1. Indagar sobre las disputas existentes al interior de los colegios públicos, privados, rurales y urbanos de Boyacá en el proceso de implementación de la Cátedra de Paz.
2. Identificar las Representaciones Sociales del conflicto armado en Colombia que atraviesan el desarrollo curricular de la Cátedra de Paz a partir de los relatos orales y escritos reproducidos y validados por educadores y educandos.

3. Analizar el proceso de construcción de la memoria histórica discursiva por parte de los actores sociales de estas instituciones educativas para conocer los sentidos y apropiaciones dados a la asignatura en los modos de leer los acuerdos de paz logrados en La Habana - Cuba.

4. Determinar el lugar que ocupan los colegios de Boyacá en la consolidación de procesos de cambio propios de un nuevo momento histórico hacia el logro de la paz.

Fundamentación

En Argentina fueron alrededor de 30 mil los desaparecidos que dejó la dictadura militar, perpetrada entre 1976 y 1982 por un Estado represor, tanto los responsables como los cómplices de semejante barbarie intentaron sistemáticamente instaurar el perdón y el olvido, tratando de naturalizar la idea de que evocar constantemente este episodio se constituía en un retroceso histórico para el país.

Esta conveniente postura que defendía los intereses de los poderes hegemónicos dominantes y que pretendía legitimar el terrorismo de Estado, procuró instalar un posicionamiento político basado en la negación y la resignación que encontró resistencia entre quienes reclamaban un proceso de reconstrucción de la memoria histórica, que lejos de pretender mantener anclado a un país al genocidio, lo que buscaba fundamentalmente era dar lugar al reconocimiento de lo sucedido, generando un gran movimiento social que lejos del perdón y el olvido, clamaba justicia.

En el 2005 cuando viajé de mi país de origen (Colombia) y me radiqué en Argentina, me conmovió ver ese colectivo empoderado, aunando esfuerzos para reivindicar la memoria histórica, reclamando políticas públicas tendientes a garantizar la defensa de los derechos humanos.

El contexto social y político por el que atravesaba Argentina en ese entonces, distaba mucho de lo que sucedía en Colombia. Reflexionaba con respecto al hecho de que ni el paso del tiempo, ni la resignación hubieran logrado acallar a esas voces que reclamaban a sus desaparecidos, que no alcanzaba con llorarlos y relegarlos a un capítulo más del pasado, sino que se constituían en esa fuerza transformadora que pretendía mantener viva la memoria histórica de un pueblo, porque la dictadura marcó un antes y un después como Nación, por lo tanto ese proceso emancipatorio, promovido por el

Kirchnerismo durante 12 años le apostó a una construcción de lo político a partir de la articulación entre populismo e institucionalismo.

Lo político entendido como:

El espacio de fuerzas, luchas y competencias por la definición de los acontecimientos, las acciones, las ideas, los conceptos, las jerarquías y las estrategias consideradas válidas para regular la vida en común y los bienes comunes de una sociedad. En el proceso de constitución de este campo, las estructuras simbólicas en todas sus formas (reflexivas y pre reflexivas, discursivas, representables y prácticamente ejecutables) juegan un papel decisivo. Estas estructuras o mejor la lucha por la constitución particular de estas estructuras establecen las múltiples estrategias programáticas discursivas para el monopolio de la conversión de las ideas en organización- institución, en materia social, en acción colectiva y en fuerza, esto es, para el monopolio de lo que habrá de entenderse temporalmente como política" (García Linera, Democracia, Estado, Nación, 2014, pág. 10)

Esto me llevó a preguntarme ¿cómo había logrado naturalizarse en Colombia el conflicto armado?, ¿cómo era posible que no reclamáramos justicia por las más de 8 millones de víctimas durante 5 décadas? y como a diferencia de Argentina, no se trataba exclusivamente de terrorismo de Estado, sino quedaba cuenta de un conflicto más complejo, prolongado, caracterizado por la intervención de múltiples actores, en donde la población civil terminó siendo la más afectada.

"El conflicto armado en Colombia ha afectado directamente a 8.376.463 personas" (Portafolio- Sección Gobierno, 2017)según lo manifestó el ex mandatario Juan Manuel Santos el 9 de abril de 2017 durante la conmemoración del Día de las Víctimas, la memoria y el perdón.

Según el Registro Único de Víctimas (RUV), de los 8.376.463 afectados 8.074.272 corresponden a "víctimas del conflicto armado" y las otras 302.191 a la categoría "víctimas sentencias", que fueron incluidas en cumplimiento de una sentencia que hace alusión a la "atención, asistencia y reparación integral" de quienes han sido perjudicados por el "conflicto armado interno".(Portafolio- Sección Gobierno, 2017).

“De las 8.074.272 víctimas, 7.134.646 son casos de desplazamiento, 983.033 homicidios, 165.927 desapariciones forzadas, 10.237 torturas y 34.814 secuestros, entre otros hechos”(Portafolio- Sección Gobierno, 2017).

Denoté así entonces que en Argentina las grandes calamidades son siempre aleccionadoras y que el más terrible drama que en toda su historia sufrió la Nación durante el periodo que duró la dictadura militar iniciada en marzo de 1976 sirvió para comprender que únicamente la democracia es capaz de preservar a un pueblo de semejante horror, que sólo ella puede mantener y salvar los sagrados y esenciales derechos de la criatura humana. Únicamente así se podrá asegurar que *NUNCA MÁS* se repetirán en la patria hechos que los hicieron trágicamente famosos en el mundo civilizado, según se desprende del Informe de la Comisión Nacional sobre la desaparición de personas, 1984 (página 11).

Si nos detenemos particularmente en el caso colombiano, el surgimiento de las organizaciones guerrilleras , se remite al periodo de violencia (1946-1958), que va más allá de una confrontación bipartidista entre liberales y conservadores y que nos acerca a una dinámica sociopolítica cuyo trasfondo se relaciona con el manejo hegemónico del poder a través de medios violentos e impositivos, limitando por ende las formas de participación de los diferentes sectores sociales, que una vez excluidos del sistema político vigente, se ampararon en la resistencia como mecanismo de defensa y reconocimiento.

Civiles y funcionarios oficiales motivados por el sectarismo político emprendieron una campaña de violencia en donde la intimidación, la tortura, los asesinatos sistemáticos, la usurpación de tierras y la criminalidad en todas sus formas se instalaron en el territorio colombiano, generando miedo y desolación, dejando en evidencia la falta de un Estado protector y garante de los derechos ciudadanos promovido por el sistema democrático.

Me cuestionaba además ¿ cómo nos habíamos acostumbrado a ver hombres, mujeres y niños desplazados por la violencia, deambulando en búsqueda de un lugar en el que pudieran comenzar de nuevo, para terminar integrando los cinturones de miseria de las grandes urbes; familias destruidas porque sus hijos o fueron reclutados en contra de su voluntad para hacer parte de la guerrilla o fueron asesinados por el propio Estado quien ejerció terrorismo para sostener una Política de Seguridad Democrática que proclamaba la exclusión, la eliminación sistemática y la legitimación de la vía armada; poblados destruidos por artefactos explosivos, muertos y heridos apilados en un rincón después de extensas confrontaciones armadas, pescas milagrosas en donde le robaron la libertad a miles de

personas que fueron alejadas de su familia y de su entorno y muchas de las cuales intentando escapar de sus captores, perdieron la vida; pero fundamentalmente me preguntaba ¿cómo habíamos logrado adaptarnos a la injusticia social, a la violencia, a la lucha desigual de clases promovida por un sistema neoliberal excluyente?

Y es que el complejo contexto social pareciera sugerir que los colombianos nos acostumbramos a nuestros muertos, a nuestros secuestrados, a nuestros desplazados, digo nuestros, aunque para muchos lamentablemente no lo sean, porque los perciben como ajenos, como lejanos, propiciando así el olvido antes que la reivindicación social de derechos. Sin embargo, no hay que desconocer esas voces de resistencia que se levantaron reclamando justicia y que también fueron exterminadas en muchos casos por el propio Estado.

Así aparece una distinción imprescindible que da cuenta de una Colombia urbana que tiene un registro del conflicto armado a partir de lo que cuentan los medios de comunicación. Esa distancia establecida no le permite a la urbe apropiarse de lo que sucede, por lo tanto se desvincula y la transforma en una realidad ajena.

La otra Colombia, la rural, sufre en carne propia las consecuencias de la lucha armada en donde se protagonizan enfrentamientos de orden territorial y económico entre múltiples actores que lejos de ser resueltos, reciben como respuesta la indiferencia.

Entonces durante años se fue naturalizando la violencia y aunque algunas de las grandes ciudades colombianas, también han sido impactadas directamente con episodios violentos, la magnitud de los hechos ha sido directamente desproporcional a lo que han tenido que padecer las poblaciones campesinas. Esta clara división urbe- campo es la que dio lugar a la proliferación del conflicto que se extendió por la montaña, por la selva, y que arremetió contra las poblaciones más vulnerables.

Ver la violencia desde la perspectiva de la tierra y los territorios revela otro rasgo distintivo de su historia: la guerra se ha librado mayoritariamente en el campo colombiano, en los caseríos, veredas y municipios, lejanos y apartados del país central o de las grandes ciudades. Es una guerra que muchos colombianos y colombianas no ven, no sienten, una guerra que no los amenaza. Una guerra de la que se tiene noticia a través del lente de los medios de comunicación, que sufren otros y que permite a miles de personas vivir en la ilusión de que el país goza de democracia plena y prosperidad, a la vez que les impide entender la suma importancia de cada decisión, afirmación o negociación política para quienes la

sufren. Quienes viven lejos de los campos donde se realizan las acciones de los armados ignoran que, por ejemplo, un acuerdo que pacte un cese al fuego representa para esos campesinos y campesinas la diferencia entre quedarse o huir, entre vivir o morir(Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, pág. 22)

En este sentido también cabe hacer una distinción, y es que más allá de esta cuestión rural y urbana, también entran en juego varios factores como la ubicación geográfica territorial y las actividades económicas que se desarrollan. Por lo tanto los enfrentamientos no cobijan toda la ruralidad colombiana, sino que se trata de territorios que están estratégicamente ubicados en la geografía colombiana en los que hay un conflicto de intereses entre varios actores, que se disputan las tierras por el hecho de que a mayor extensión, mayor dominio, aumentando así su intervención e incidencia y las posibilidades de contar con recursos de financiamiento provenientes de medios lícitos como los recursos naturales, o ilícitos como el narcotráfico y el comercio de armas.

Nos parece fundamental entonces para esta investigación reconocer también:

Colombia es un país de regiones, no solo como ha sido propuesto, desde el punto de vista cultural y económico (Gutiérrez de Pineda 1968; Zambrano 1998; Banco de la República 1952; Arango Cano 1956; Meller y Villar Borda 2005), sino también desde el punto de vista de la intensidad y la forma que han optado el conflicto armado y la criminalidad. Desglosados, los indicadores de violencia nacional arrojan grandes diferencias entre regiones y a través del tiempo, sugiriendo que en cincuenta años de actividad, la guerra colombiana ha sido dinámica, revigorizándose en algunas partes, debilitándose en otras y transformando continuamente sus maneras de operar(Rettberg Angélica, 2018, pág. 5).

A nivel subnacional se presentan fenómenos que la agregación de la información a nivel nacional oculta o distorsiona. En regiones específicas es común encontrar historias, intereses, prácticas y actores particulares que permiten una comprensión más afinada y compleja de las realidades y las historias del enfrentamiento a nivel nacional. De ahí que el nivel nacional pueda considerarse más como una convención geográfica que como la única unidad de análisis pertinente (Libman 2010; Leiteritz Nai y Rettberg 2009; Leiteritz y Nasi 2011). Por tanto, las variaciones subnacionales en los países en guerra, en cuanto a la intensidad y las formas de violencia y también en cuanto a los recursos vinculados a la misma, constituyen un campo fértil para la exploración académica y la formulación de políticas públicas(Rettberg Angélica, 2018, pág. 12)

Así, se da lugar a una lectura particular que procede de varias cuestiones, la primera tiene que ver con la mirada mediática que atravesó mi formación universitaria, y mi posterior desempeño periodístico en algunos medios de comunicación; y la segunda con mi lugar de origen: Tunja, en el departamento de Boyacá, que si bien se caracteriza por ser una región mayoritariamente rural, esa caracterización no la enmarca dentro de los departamento más impactados por el conflicto armado, pero si lo ubica como uno de los más pobres del país y con menor incidencia en la economía política colombiana.

Las distinciones en mención no implicaban que no fuera una zona atravesada por el conflicto armado, aunque entre sus habitantes se ha naturalizado lo opuesto, postura que surge a partir de los relatos mediáticos que dan cuenta de episodios violentos en otras regiones del país, en donde Boyacá figura contadas veces. Este fue el primer supuesto que tuve que enfrentar, reconocer que esta región también ha sido impactada por el conflicto armado, entendiendo que no se reduce a la cantidad de heridos, muertos y hechos violentos que se registran en su territorio, sino a todas las repercusiones de estar inmerso en el mismo.

Sus condiciones agrícolas, su preponderancia rural, el ser considerado uno de los departamentos más pobres a nivel nacional, ubican a Boyacá como un punto estratégico de observación que me parece interesante explorar. Incluso esa marginalidad refiere además otros modos de violencia y exclusión que impactan en su realidad.

De este modo, me rondaba el tema del conflicto armado, de las iniciativas de paz, de lo regional, pero encontrar un enfoque de análisis, me terminaba llevando nuevamente a lo mediático, definido por mi formación académica de pregrado.

Así fue como entre el 2005-2007 cursando la maestría en Periodismo y Medios de Comunicación en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) propongo como tema de investigación un análisis de discurso sobre el cubrimiento dado por algunos medios de comunicación gráficos en Argentina al proceso de paz entre el Gobierno de Andrés Pastrana Arango y las FARC-EP. Sin embargo, una vez más lo regional quedaba como una tarea pendiente.

Finalmente decido modificar el plan y genero una nueva propuesta de investigación, influenciada por el contexto político que atravesaba Colombia en ese periodo, en donde los temas de paz fueron desplazados por la política de Seguridad Democrática, impulsada por el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez quien aspiraba a un tercer mandato.

El fervor nacional por la salida armamentista en Colombia para erradicar a los subversivos, contrastaba con la agenda en defensa de los derechos humanos que se instalaba con fuerza en Argentina. Entonces reformulé mi proyecto con la intención de aproximarme a una interpretación sobre lo que estaba sucediendo en Colombia y propuse abordar e interpretar las líneas editoriales de los diarios El Tiempo y El Espectador al debate del proyecto de ley de referendo en el Congreso para avalar la segunda reelección presidencial de Álvaro Uribe Vélez.

Metodológicamente se propuso el Modelo de Intencionalidad Editorial para analizar la naturaleza de los medios como elementos de dominación simbólica, que cumplen con una tarea propagandística tendiente a favorecer los intereses de grupos hegemónicos contribuyendo así en el logro de nuevos aportes académicos en materia de comunicación y periodismo.

Si bien no se abordó directamente el tema de la paz en Colombia, fue oportuno transitar este espacio de investigación para lograr una aproximación al contexto político colombiano a partir de los relatos construidos por los medios hegemónicos.

La intención de Álvaro Uribe Vélez de continuar en el poder se vio frustrada y de nuevo ingresa a la agenda pública el tema de la paz con el presidente electo Juan Manuel Santos. Así se logra el histórico proceso de paz en la Habana-Cuba, donde las FARC-EP deponen sus armas y firman varios acuerdos con el gobierno.

Las negociaciones coinciden con mi ingreso al doctorado, y esta vez se convierte en la oportunidad para abordar el tema de la paz, tomando distancia del enfoque mediático e incorporando además una mirada regional tendiente a descentralizar las perspectivas de análisis que suelen primar en procesos de investigación.

La cursada, los talleres de tesis, los debates con compañeros y docentes en la definición de la propuesta de investigación y mi posterior ingreso al tramo de formación docente en el Instituto Superior de Formación Docente No 95 de la Escuela Mary Oh Graham de La Plata me llevan a la definición del plan, incorporando las Representaciones Sociales y la memoria histórica como nuevas categorías de análisis.

Considero que el recorrido tanto personal como académico me permitió incluir además varias cuestiones, entre ellas: abordar la propuesta a partir de los aportes del campo de la comunicación-educación. De este modo partimos entonces de reconocer que la

comunicación no se limita ni a los medios masivos ni a la Tics ni la educación a la escuela, sino que son atravesadas por otras prácticas sociales que las articulan

Así para esta propuesta se incluyeron además nuevas variables de análisis como: la Cátedra de Paz, colegios públicos y privados de Boyacá y las experiencias de sentido y apropiación de las instituciones enmarcadas en el conflicto armado colombiano y los acuerdos de paz firmados.

Por lo tanto, era necesario transitar por varios espacios antes de abordar el tema de la paz, entre ellos aproximarnos a la Política de Seguridad Democrática impuesta por Álvaro Uribe Vélez en Colombia, que con el aval de Estados Unidos le apostaba a la vía armada para contrarrestar el conflicto, cuestión que se logró abordar con el trabajo de investigación de la maestría en donde a partir de un análisis mediático se hizo un recorrido previo por los partidos políticos de Colombia, la elección presidencial de Uribe, su primera reelección y su aspiración a una segunda, que daba cuenta de la imperiosa necesidad de sostener una agenda política enmarcada en “una guerra frontal con los grupos insurgentes y con todos aquellos entes que generen violencia, buscando garantizar el estado de derecho apoyado en un fortalecimiento y capacitación de sus instituciones militares”(Dangond Rodríguez, 2008).

Este es el contexto previo al proceso de paz en La Habana Cuba, fueron ocho años en los que se legitimó la intervención armada para contrarrestar a la guerrilla, pero convenientemente se firmó un acuerdo de paz con las AUC, Autodefensas Unidas de Colombia, movimiento con el que se vinculó al mandatario, que propendía por eliminar a quienes estuvieran aliados a cualquier organización guerrillera y que se sostenía con recursos provenientes del narcotráfico.

En palabras de Uribe Vélez: “En todos esos procesos de paz finalmente uno ve un poquito de sometimiento en nombre de la justicia, y algo de impunidad en nombre de la paz. En esto hay que hablar con toda franqueza, aquí no hay legislación perfecta” (Salas, 2016).

Es fundamental nombrar la cuestión del paramilitarismo en la medida que está relacionada con:

La consolidación de un régimen de control social e institucional que configuraba... una especie de república independiente paramilitar. Lo particular de este sistema era la articulación de todas las instituciones estatales y privadas a una red en la que la vida política, económica y social, estatal, estaba puesta al servicio del aparato paramilitar. Este sistema funcionaba de forma pública y era

de pleno conocimiento de toda la población. Contaba con la sumisión o el apoyo voluntario de todos los habitantes (Cepeda & Rojas, 2008).

La lectura lograda con el trabajo de investigación, mi experiencia como migrante en Argentina, el seguimiento a las negociaciones de paz en La Habana- Cuba en un lugar ajeno al mío, mi interés por el enfoque comunicación-educación, mi anhelo postergado pero sostenido en el tiempo con respecto al estudio del conflicto armado y a procesos de negociación tendientes a la paz, la propuesta del Ministerio de Educación Nacional de implementar una Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas del país luego de la firma de los acuerdos con las FARC-EP, el ejercicio de memoria histórica pospuesto pero necesario en Colombia, abrieron un abanico de posibilidades de investigación en donde alternaron varias áreas de mi interés para dar como resultado la propuesta:

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

El proyecto se sitúa en la línea de investigación de las instituciones educativas y sus actores, en la medida que el interés radica en conocer la apropiación que han hecho las escuelas de la Cátedra de Paz como un espacio educativo y comunicacional que refiere modos y sentidos de entender el fin de la guerra con las FARC-EP y la consolidación de un nuevo momento histórico que promueve la diversidad y la inclusión para el logro de la paz.

Para tal fin, la propuesta se vale de los aportes del área de comunicación, así como de la educación, al reconocerlas como prácticas de sentido que no se pueden abordar al margen de los sujetos que participan, es decir, directivos, educadores, educandos padres de familia, sino que los incluye, en la medida que son ellos los que validan esos discursos desde su propia enunciación hasta su reproducción, otorgándoles un significado, legitimando de este modo una mirada política del mundo, atravesada por cuestiones ideológicas y relaciones de poder.

De este modo surge el proyecto que hoy presentamos, que cuenta con el respaldo de CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina) que a través de una beca de finalización de doctorado otorgada en las convocatorias del 2019 avaló el desarrollo y terminación de la presente investigación.

CAPÍTULO II

Marco Referencial- Justificación y estado del arte

Cuando nos referimos al proceso de paz en Colombia firmado en La Habana-Cuba, no lo reducimos exclusivamente a las negociaciones logradas entre los protagonistas directos, las FARC-EP y el Gobierno Nacional, sino que partimos de reconocer que los acuerdos pactados involucran a amplios sectores sociales, que más allá de participar en su formulación, deben tener amplia injerencia en su implementación para garantizar su cumplimiento.

Los acuerdos estratégicos alcanzados hacen énfasis, el primero de ellos en una Política de Desarrollo Agrario Integral que le permita a los grandes damnificados del conflicto recuperar las tierras de las que fueron despojados; el segundo en la apertura democrática para construir la paz a partir de una amplia participación política; el tercero el cese al fuego y de hostilidades bilateral y definitivo y la dejación de armas que pretende dar por terminada la escalada ofensiva entre la Fuerza Pública y las FARC- EP y que incluye además la reincorporación de la guerrilla a la vida civil.

Finalmente el cuarto acuerdo hace referencia a la solución al problema de drogas ilícitas, apartado que está en concordancia con la reforma rural en la medida que la restitución de las tierras a sus verdaderos dueños implica a la vez la sustitución de cultivos que impulsen la economía rural, y el quinto está pensado en torno a las víctimas a través del cual se creó un Sistema Integral de Justicia, Verdad, Reparación y no repetición para garantizar la

convivencia, la reconciliación y la no repetición como elementos esenciales de la transición a la paz.

Más allá de que el Estado debe generar nuevas políticas públicas encaminadas a dar cumplimiento a los acuerdos mencionados, consideramos que el rol de las instituciones educativas es fundamental, en la medida que no debe limitarse tan solo a difundir lo sucedido en la Habana- Cuba, que presupone un fin de la guerra con las FARC-EP, sino a promover ejercicios de memoria histórica, a través de los cuales se logren rescatar las Representaciones Sociales del conflicto armado en Colombia, para de este modo generar nuevas prácticas de intervención en la formación de sujetos comprometidos con el logro de la paz.

Es así que surge mediante el decreto reglamentario 1038 de 2015 la Cátedra de Paz, que aparece como ese espacio educativo y comunicacional que nos permita indagar sobre el modo en que los colegios generan contenidos y prácticas de enseñanza en torno al conflicto armado para re significar los acuerdos logrados.

Si bien desde el 2014 a través de la Ley 1732 surge la Cátedra de Paz y se estableció su obligatoriedad en todas las instituciones educativas del país, señalando que se ceñirá a un pensum académico flexible, el cual será el punto de partida para que cada institución educativa lo adapte de acuerdo a sus circunstancias académicas, de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes; es a través del decreto en mención que se determinó que antes de finalizar el 2015 debían haberlo incluido en sus planes de estudio para lograr su efectiva implementación.

Sin embargo, cada colegio tuvo un escenario disímil, determinado por su naturaleza institucional (pública o privada) o por su contexto (urbano o rural) enmarcado en tensiones y acuerdos hasta lograr una negociación que dio lugar a un proceso de definición de contenidos y prácticas de enseñanza cuyo desarrollo nos interesa abordar.

Las decisiones tomadas por cada institución para su implementación, ya empiezan a denotar un posicionamiento político que determina los contenidos, las prácticas de enseñanza, los modos de desarrollar el currículum, y que involucra además a los actores sociales, en la medida que son ellos quienes desde su lugar ya empiezan a contribuir en el logro de la paz, a partir de los sentidos y apropiaciones que le dan a la cátedra para entender los acuerdos de la Habana-Cuba.

Al indagar con respecto a investigaciones previas, encontramos que el conflicto armado en Colombia ha sido un tema muy abordado por las ciencias sociales y que su estudio y análisis ha surgido a partir de las diferentes etapas históricas, la relación entre los actores, así como los episodios de violencia que la han caracterizado. Algunos de ellos también lo han hecho a partir de los intentos de paz propiciados por diferentes gobiernos y momentos históricos, algunos fallidos, otros con algunos avances significativos con diversas fuerzas protagónicas, sobresaliendo la desmovilización paramilitar lograda entre el 2003 y el 2006, hasta el histórico proceso logrado entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP en la Habana Cuba. Muchos de ellos se han detenido en las víctimas, en la justicia transicional, y otros tantos más se han centrado en el pos conflicto, entendido a partir de las políticas públicas que deben surgir para lograr la implementación de los acuerdos.

Sin embargo se denota que priman estudios que se centran en las víctimas del conflicto (que en su mayoría corresponden a la población civil), en los daños e impactos generados por la guerra, llegando en muchas ocasiones incluso a re victimizarlos, sin detenerse en las dimensiones y modalidades que lo caracterizan, su relación con los demás actores involucrados, orígenes del mismo, lo que genera una versión fragmentada, que si bien se constituye en un aporte para su comprensión debe convertirse un punto de partida para habilitar otros debates y análisis.

Con respecto a la categoría de memoria histórica, podemos decir que es relativamente reciente y que su incorporación en los estudios existentes sobre conflicto armado en Colombia se manifiesta a partir de las negociaciones logradas con diferentes grupos armados que han estado durante varias décadas en confrontación con el Estado.

Una de ellas es la tesis de Narda Zuluaga Aristizábal de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Maestría de Historia de la Universidad Nacional de La Plata quien en el 2014 en su tesis titulada: *"Las memorias que seremos: memoria y olvido en el discurso oficial sobre el conflicto armado en el pasado reciente"* se retrae al Grupo de Memoria Histórica (GMH) que surge como parte de la Comisión de Reparación y Reconciliación creada en el marco de la Ley de Justicia y Paz que reguló una de las mayores desmovilizaciones de grupos paramilitares en Colombia.

En el 2011 con la promulgación de una nueva ley, ese grupo se convierte en el Centro de Memoria Histórica que se encarga de todo lo relacionado con los derechos humanos, de las víctimas del conflicto a partir de la construcción de un relato que permitiera comprender el origen, devenir y efectos del conflicto, sino que propicia además la creación de un Museo Nacional de la Memoria.

Las memorias que seremos se ocupa de estudiar el contexto de surgimiento del Grupo de Memoria Histórica y sus transformaciones relacionadas con las leyes mencionadas, comprender sus lógicas de trabajo y las características de quienes lo conforman y de analizar el proceso de construcción de las memorias que llevaron a cabo hasta la publicación del emblemático informe *¡Basta ya! Colombia, memorias de guerra y dignidad* que fue entregado al presidente de la Nación el 24 de julio del año 2013. Se analizan también los sentidos promovidos en dicho informe, las estrategias discursivas a las que apela y algunos de los presupuestos éticos en los que se sustenta (Zuluaga Aristizábal, 2014, pág. 2)

“Basta ya. Memorias de guerra y dignidad” apela a recuperar los relatos de las víctimas manifestando que:

En un contexto de conflicto abierto como el colombiano, la memoria no puede ser sino esencialmente controversial: la memoria es y seguirá siendo un campo de tensiones dentro de la sociedad y entre la sociedad y las instituciones, un campo en el que se inscribe este informe. Cuando a la memoria se la convierte en relato hegemónico, se la vuelve vecina del totalitarismo. Pero cuando se la reconoce en su diversidad, la memoria es una de las prácticas con mayor vocación democratizadora. De hecho, la memoria es hoy en día en Colombia un lugar desde el cual se enuncian los reclamos y deudas pendientes, pero también desde el cual se tramitan demandas sociales y comunitarias de muy variada índole (Centro Nacional de la Memoria Histórica, 2013, pág. 14).

En cuanto a investigaciones cuyo objeto de estudio específico sea la Cátedra de Paz en Boyacá, encontramos la realizada por el grupo de investigación Grimap- Paz, vinculado a la Escuela Superior de Administración Pública, regional Boyacá-Casanare, la cual se centró en identificar los factores que han impedido una efectiva implementación de la asignatura en instituciones educativas en su área de influencia, clasificándolos en técnicos, pedagógicos y políticos en el periodo comprendido entre el 2014 y el 2016

Dentro de los aspectos técnicos se analizaron la valoración de problemas de convivencia propios de cada colegio en lineamiento con el Proyecto Educativo Institucional; los pedagógicos que se enmarcan dentro de los modelos de enseñanza- aprendizaje y los procesos de formación predominantes; mientras que los políticos se definen a partir de la responsabilidad educativa local y la mirada política que atraviesa a cada institución, determinada por los contenidos, la planta de personal y los recursos disponibles entre otros.

La pregunta central que atravesó la investigación se cuestionaba con respecto a ¿por qué no se había implementado debidamente la Cátedra de Paz en las instituciones educativas analizadas? En las conclusiones logradas se evidenciaba una preocupación con respecto al hecho de etiquetarla como una asignatura, en la medida que reducía su campo de acción con respecto a otros contenidos, entrando en conflicto con la noción de transversalidad; y en segundo lugar la obligatoriedad determinada por ley vs la autonomía que dejaba un halo de incertidumbre frente a los contenidos, generando pujas y tensiones entre los actores institucionales, que deberían asumir un posicionamiento al respecto, ubicándolos en un lugar en el que muchas veces no querían estar.

De este modo pareciera que en las instituciones abordadas en el estudio se siguiera esperando una orientación nacional por parte del Ministerio de Educación que fije los contenidos a tratar, sin considerar los contextos regionales y locales diferenciados por múltiples cuestiones, lo que ha llevado a que prácticamente la cátedra no figure en el Proyecto Educativo Institucional ni cuente con una planificación específica que determine su orientación en el plan de estudios.

Considerando que parte de la bibliografía existente sobre el conflicto armado en Colombia durante los últimos años se ha enfocado en las víctimas, remarcando los incidentes de violencia y el modo atroz en que se han vulnerado los derechos humanos; y en lo que respecta a la Cátedra de Paz se evidencia más una preocupación por verificar el cumplimiento de la norma, nos parece pertinente que esta investigación logre aportar en la construcción de la memoria histórica a partir del abordaje de esta asignatura.

Por lo tanto, lo que pretendemos es indagar sobre las Representaciones Sociales del conflicto armado en Colombia y en la construcción de la memoria histórica discursiva en la implementación de la Cátedra de Paz en Colegios públicos y privados de Boyacá, para

identificar los sentidos y apropiaciones dados a la asignatura por parte de los actores sociales en la lectura de los acuerdos de paz. Para ello será fundamental reconocer que las condiciones materiales y simbólicas de las instituciones son distintas, dependiendo de si su caracterización es rural, urbana, privada o pública, lo que denota la polarización extrema y la distribución socialmente injusta de la riqueza que prima en Colombia, considerada como una de las principales causas de la lucha armamentista de sectores oprimidos que reclamaban la garantía de sus derechos, desatándose así una guerra sin precedentes en la historia del país.

Más allá de los discursos de enunciación del gobierno y la guerrilla de las FARC-EP a través de los acuerdos firmados, y de las buenas intenciones de la cátedra, lo que realmente vale la pena preguntarnos es si esas declaraciones de garantía de derechos están siendo apropiadas por educadores y educandos en las aulas para propiciar su cumplimiento, y generar así nuevos espacios que propendan por la paz en la praxis; pero a la vez es fundamental considerar si la asignatura más allá de ser una materia en el plan de estudios, ha atravesado de forma integral la cultura institucional, transformando las prácticas cotidianas enmarcadas en la desigualdad y la exclusión que priman en el contexto social colombiano y que lamentablemente se han replicado en las instituciones educativas.

Para esta investigación se trabajará con instituciones educativas del departamento de Boyacá, ubicado en el centro del país, en la cordillera oriental de los Andes, al nordeste de Bogotá, que aunque no figura entre las zonas con mayor número de incidencia de eventos de violencia materializados en secuestros, atentados, torturas, desplazamiento forzado, entre otros (como sí lo son Antioquia, Cauca, Caquetá, Nariño, Valle del Cauca, Norte de Santander, Arauca, Putumayo y Meta), la hemos abarcado precisamente para desmentir el pre-supuesto de que el conflicto armado solo concierne a determinadas regiones (particularmente a las que tienen altos índices de víctimas directas), cuando en realidad es un tema de índole nacional que exige un ejercicio de memoria histórica que implica altos niveles

de comprensión sobre lo que significa propiciar el fin de la guerra con las FARC-EP y lo que representan los nuevos acuerdos de paz.



Por lo tanto, preguntarnos ¿de qué modo refieren las instituciones educativas el conflicto armado en Colombia en desarrollo de la Cátedra de Paz? no es una cuestión secundaria, sino que se constituye en un indicador que nos conduce en primer lugar a identificar la memoria discursiva que atraviesa los contenidos y por otra parte nos aproxima a determinar los sentidos que tiene la cátedra y los modos en que se apropian de la misma para asumir los acuerdos de paz.

¿En las instituciones educativas hablan del conflicto armado? Lo hacen en términos de conflicto o se refieren a guerra, violencia o terrorismo. Cómo son llamados los actores del mismo: guerrilleros, terroristas, subversivos, delincuentes. El Estado y la sociedad civil cómo son nombrados. ¿Son actores, son víctimas o cómo son representados?

Estas preguntas son relevantes en la medida que esos modos de nombrar no son producto del azar, sino que responden a una lógica en donde entran en permanente conflicto los intereses de un sistema hegemónico, validado y legitimado que pugna por sostenerse, frente a un sistema contra hegemónico que se resiste y se subvierte.

¿Son visibilizados el conflicto armado y sus actores, se reconoce su existencia y de qué narraciones y relatos se valen educadores y educandos para contarlos; o se tiende al olvido a partir del ocultamiento, ¿de la negación? ¿Por qué y con qué propósitos se toman estas decisiones institucionales? Este posicionamiento político nos aproximará a reconocer a la vez la mirada ideológica que caracteriza a cada institución con relación a los acuerdos logrados en La Habana- Cuba, determinante en el ejercicio de memoria histórica discursiva sobre el que indagamos también en esta investigación.

En este sentido es fundamental reconocer que:

Educar es afirmar un proceso selectivo. Definir contenidos a enseñar supone resaltar, prestar atención, jerarquizar y, al mismo tiempo, excluir y desatender ciertas prácticas culturales, Decir que una cosa debe ser enseñada también es cerrarle el paso a otras formas de ver, de pensar, de proceder o de sentir (...). La transmisión cultural escolar exige una operación de selección porque la totalidad social-cultural es inabordable; por restricciones de tiempo, de interés o de conveniencia no puede ser enseñada. Esta selección varía según las circunstancias sociales, políticas e históricas. Decidir qué se enseña (y qué no se enseña) es un asunto que liga permanentemente la selección del contenido con cuestiones de poder y autoridad (Gvirtz, 1998, pág. 7).

Aproximaciones históricas: Conflicto armado y paz en Colombia

Al indagar sobre el proceso de implementación de la Cátedra de Paz en las instituciones educativas de Boyacá-Colombia, pretendemos hacerlo no desde la mirada ecuánime que determina el cumplimiento o no de una norma que establece la obligatoriedad de

una asignatura instituida por ley; sino que lo concebimos como un espacio educativo y comunicacional que refiere modos y sentidos de entender los acuerdos de paz logrados en La Habana-Cuba entre el Gobierno Nacional y la guerrilla de las FARC-EP entre el 2012 y el 2016.

Sin embargo, este propósito demanda un ejercicio de memoria histórica que nos permita leer el conflicto armado en Colombia, más allá de la versión oficial instalada que se limita a los incidentes de violencia y a sus víctimas reducidas a cifras, con el aval de los medios hegemónicos, atribuyendo culpas a las organizaciones subversivas con la intención de liberar así al Estado prácticamente de cualquier responsabilidad.

Pero más allá de los relatos mediáticos, o de los fragmentos históricos reproducidos, se vislumbra un conflicto armado complejo, atravesado por la desigualdad social, política y económica con la participación de múltiples y diversos actores que se han sumado en la línea del tiempo, muchos de ellos reclamando un reconocimiento político que les permita ser partícipes de las decisiones trascendentales del país, que les garantice el cumplimiento de sus derechos y por ende el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Por lo tanto en esta investigación para abordar la Cátedra de Paz en las aulas nos parece fundamental remitirnos al conflicto armado, a sus orígenes, a sus protagonistas, porque el proceso de paz logrado con las FARC-EP, no es un capítulo aislado en la historia de Colombia, que surge repentinamente o que se logre comprender al margen de los demás actores involucrados, sino que responde a una serie de reclamos que durante 5 décadas circularon en busca de representación y que logran ser atendidos en mesas de diálogo durante el Gobierno de Juan Manuel Santos, dando como resultado los acuerdos de La Habana- Cuba que incluyen la deposición de las armas de este movimiento guerrillero.

Proceso de paz en Colombia 2012-2016

Antecedentes relevantes

Las posibilidades de dar fin al conflicto armado en Colombia se hicieron más remotas con el fallido proceso de paz adelantado entre el gobierno del ex presidente Andrés Pastrana Arango (1998-2002) y la guerrilla de las FARC-EP, que durante 4 años intentaron encontrar una salida negociada al conflicto, que tendía a ser exitosa, pero que con el paso del tiempo, se desvirtuó como consecuencia del incumplimiento de la intervención armada tanto por parte de la guerrilla como de las milicias del Estado; así como por el posicionamiento que hizo las FARC-EP de las zonas de despeje cedidas por el Gobierno, que de ser escenarios de diálogo, pasaron a ser territorios propicios para fortalecer acciones delictivas de la organización.

El declive de esta negociación y la posterior incorporación de una política de Seguridad Pública promovida por el presidente electo Álvaro Uribe Vélez (2002-2006), se convirtieron en el escenario propicio para proclamar la vía armada como la única salida viable para erradicar a los llamados "contrainsurgentes", alejando así aún más las posibilidades de incorporar de nuevo la paz como tema central de la agenda pública nacional.

Así, la puesta en marcha de la Política de Seguridad Pública, comenzó a arrojar los resultados esperados, traducidos en el debilitamiento de la estructura de la organización guerrillera en manos de las milicias que con su intervención armada redujo a líderes y miembros del movimiento, lo que despertó un fervor nacional que le apostaba irrestrictamente a la vía armada como la única salida efectiva y definitiva para interrumpir la prolongación del conflicto.

Es así que Uribe Vélez logra ser reelecto por segunda vez presidente de Colombia durante el periodo 2006-2010, lo que se interpreta como un asentimiento a su política

excluyente, avalando así la continuidad de la vía amada para erradicar en forma definitiva a los combatientes que aún conformaban las filas de las FARC-EP.

Sin embargo, el desmedido afán del mandatario por mostrar resultados que ampliaran sus niveles de "credibilidad" en materia de seguridad originaron los conocidos "Falsos Positivos" en donde campesinos, indigentes, desplazados y personas de origen marginal fueron asesinadas brutalmente por miembros del Ejército Nacional de Colombia para hacerlas pasar por supuestos integrantes de las FARC-EP dados de baja en combate, y así cobrar cuantiosas recompensas. Este modus operandi en apariencia "exitoso", no era más que terrorismo de Estado, que lejos de contrarrestar el conflicto armado, estaba validando nuevos modos de violencia y de corrupción que complejizarían aún más el contexto nacional.

No obstante, este artificio lo que escondía de fondo era la defensa de un movimiento paramilitar que necesitaba aniquilar al enemigo (en este caso las FARC-EP) sin importar los medios y las estrategias, para seguir fortaleciendo su estructura delictiva y continuar operando con total impunidad con el patrocinio del Estado.

Aun así Uribe Vélez insistía en su pretensión de un tercer mandato y se valió entonces de un proyecto de ley de referendo en el Congreso para avalar la segunda reelección el cual se hundió por vicios de fondo y de forma, sin embargo, lejos de resignarse a salir de la contienda política, considera que su ex ministro de defensa Juan Manuel Santos, puede convertirse en su sucesor

Sin embargo, el respaldo de Uribe y sus adeptos terminó convirtiéndose en una estrategia política de Santos, que le permitió llegar al poder, pero una vez posesionado, lejos de cumplir con las expectativas del ex presidente con respecto a la continuidad de la política de Seguridad Democrática, Santos dio un giro abismal con respecto al manejo del conflicto armado en Colombia y la agenda de paz, y antes que reforzar armamentísticamente al Ejército Colombiano y seguir propiciando una guerra sin precedentes con las FARC-EP, decidió incluir una agenda negociada.

Rota la alianza entre Uribe Vélez y Santos, el ex mandatario inicia una campaña de desprestigio a la salida dialogada y al hecho de convertir la paz en política de Estado, insistiendo en que las FARC-EP no debe tener reconocimiento ni participación política en el país porque su accionar no corresponde al de actores políticos sino al de terroristas

Estas posturas contrapuestas generan una polarización política, en donde por un lado se encuentran los que están a favor de la estrategia militar para dar fin al conflicto y no ven

más salidas viables; y por otra parte los que creen en una vía pacífica, concertada y respaldan el proceso de paz que propone Santos con las FARC-EP como una gran oportunidad histórica.

Por ello se hace necesario develar las relaciones de poder que se entretienen entre los actores del conflicto, cuyas diferencias tienen profundas raíces sociales, políticas y económicas, que además de ser la causa del mismo, son el camino para la generación de políticas públicas encaminadas a su resolución.

Escuchar estas voces disímiles es lo que sugiere el proceso de paz propuesto por Santos, que va en contramano de exterminar, excluir y negar a un "otro" (guerrilla de las FARC-EP en este caso) que participa de una guerra sin precedentes y cuyas motivaciones urge identificar y comprender para salir del campo de batalla y adentrarse en la realidad nacional colombiana.

Es así que la mirada oficial estatal contrasta con la versión guerrillera subversiva, y son estas perspectivas antagónicas las que forjan el camino para lograr una salida negociada que de fin a un conflicto de vieja data y propicien un debate político de alto nivel.

De por sí el conflicto armado colombiano es complejo de abordar en la medida que involucra a múltiples actores que van desde el Estado, la sociedad civil, las guerrillas de las FARC-EP y el Ejército de Liberación Nacional ELN (por mencionar las más antiguas), las Autodefensas Unidas de Colombia (paramilitares), y el narcotráfico entre otros.

Para entender e interpretar el conflicto armado, cada uno de estos actores serán fundamentales, pero considerando el objeto de estudio se hará énfasis particularmente en los protagonistas del proceso de paz que son guerrilla de las FARC-EP y Estado,

Acercamiento entre Santos y las FARC-EP

"La obligación constitucional de buscar la paz" fue una de las frases recurrentes que apareció en varias de las intervenciones oficiales del presidente Juan Manuel Santos como lo refirieron algunos medios de comunicación.

De esta forma el mandatario de los colombianos dejó vislumbrar sus intenciones de generar espacios de diálogo con las FARC-EP, que dieron lugar a algunas reuniones exploratorias con pares de otros países que pasaron a ser piezas claves para la consecución de este objetivo.

La primera de ellas fue el 9 de agosto de 2010 con el presidente de Venezuela de ese entonces Hugo Chávez en donde Santos le pidió su intervención para disuadir a la guerrilla y abrir caminos de diálogo, manifestando que para ese fin le parecía conveniente contar con el respaldo de Cuba en el proceso.

Chávez le sugirió entonces que Cuba y Venezuela podrían convertirse en mediadores, propuesta a la que Santos de entrada no fue muy receptivo, en la medida que sólo pretendía una presión hacia los insurgentes y no quería una intervención directa de terceros.

Es así que el encuentro que quiso propiciar Chávez, entre el mandatario colombiano y Rodrigo Granda (Líder de las FARC-EP) se frustró, lo que sumado a los quebrantos de salud del presidente venezolano, hizo que las reuniones exploratorias tomaran otro rumbo.

Pasaron más de 6 meses de la primera reunión exploratoria y el 7 de marzo de 2011, se produce la segunda reunión, esta vez en La Habana con su par cubano Raúl Castro, y también con Hugo Chávez quien se practicaba en la isla un tratamiento de cáncer.

En este encuentro los dos países acordaron respaldar a Colombia en la búsqueda de la paz, y comienza así a abrirse un camino para generar un proceso de negociación con la guerrilla más antigua de América Latina.

En mayo de 2011 el presidente colombiano tramita en el Congreso de la República un proyecto de Ley de Reparación de Víctimas que se convierte en un paso fundamental para dar inicio a las negociaciones, en la medida que reconoce la existencia de un conflicto armado interno en Colombia, hecho que durante años se negó rotundamente a reconocer el ex presidente Álvaro Uribe Vélez.

Ese reconocimiento ha sido trascendental en la medida que no sólo se inició a transitar otro camino para asumir el conflicto colombiano, sino que además se generaron nuevos espacios tendientes a dar fin a la confrontación, en donde la guerrilla dejó de tener la categoría de terroristas asignada y difundida insistentemente por Álvaro Uribe Vélez y pasó a ser reconocida como actor político.

Definir la guerrilla como un grupo terrorista es ignorar que su fundamento proviene de un proyecto político que todavía comparten sus dirigentes principales, y que el terrorismo como el secuestro o la financiación con dineros del narcotráfico, son medios y no fines de la guerrilla: que esta no existe porque quiera hacer terrorismo, sino que hace terrorismo porque tienen un proyecto político en el que aún creen (Gallego Medina, 2010, pág. 77)

Admitir un conflicto armado es reconocerle legitimidad al adversario, que es con frecuencia descrito como ilegítimo, terrorista, criminal, narco- guerrillero y la guerra en sí misma es considerada como actos de terrorismo no relacionados con los problemas sociales y políticos. No obstante en tiempos de búsqueda de paz corresponde al gobierno dar un giro y reconocer la legitimidad política de su(s) contraparte(s)(Chernick M. , 2012, págs. 68-69)

El punto en mención es fundamental en la medida que algunos de los anteriores procesos de paz fracasaron por dejar de lado este reconocimiento que lleva implícitas una serie de reformas en donde la guerrilla ha insistido en obtener participación política en el poder.

De esta forma recobra sentido considerar que:

La paz no sería un estado de abulia e indiferencia pública sino la ocasión para poner en escena política las diferencias de intereses y para expresar las demandas de todos los sectores de la sociedad, en especial de los que han tenido menos voz y representación(Ramírez, 2015, pág. 217)

No hay que perder de vista que en un proceso de paz se busca transformar un conflicto armado en una competencia política y democrática, de tal manera que todos los actores acuerden las reglas de un sistema político más abierto, legítimo e incluyente. Desde esta perspectiva, las negociaciones deben ampliar el marco de la participación política por parte de todos los actores representativos de la sociedad civil, y entre ellos, los actores armados que han entrado en un proceso de paz(Ramírez, 2015, pág. 29)

La aceptación de la naturaleza política de las FARC- EP, es un paso fundamental porque en este caso cambian las reglas de juego en el proceso de paz, no solo para la guerrilla sino también para el Gobierno, porque no hay ventaja de una parte sobre la otra, simplemente hay un interés mutuo por lograr acuerdos en las causas que desataron el conflicto, “que tienen que ver con la injusticia social, con el vacío de una reforma agraria estructural y la precariedad de la democracia entre otros”(Lozano Guillén, Abril de 2014, pág. 34)

En opinión del Gobierno se busca como ha dicho el presidente Santos romper para siempre el vínculo entre política y armas y restablecer una regla básica de la sociedad que nadie recurra a las armas para promover sus ideas políticas y que nadie que promueva sus ideas políticas en democracia sea víctima de la violencia(...)Naturalmente que el proceso de paz para que sea tal, exige que la insurgencia renuncie al uso de las armas como forma de acción política, pero para ello

es indispensable que desaparezcan las causas que obligaron al levantamiento armado como parte de un largo conflicto reconocido por el Gobierno. Democracia, derechos humanos y justicia social son pilares fundamentales para erradicar las causas objetivas que lo originaron, la mayoría vigentes en el momento actual, son parte de la atrofia del tejido democrático y social(Lozano Guillén, Abril de 2014, pág. 10)

La guerra de la guerrilla en Colombia es injusta porque los guerrilleros saben que no es posible conseguir sus objetivos por las armas y sin embargo se empeñan en ellas, porque las inmensas mayorías del pueblo no quieren esa guerra, porque la victimización es insoportablemente escandalosa y prueba de una crisis espiritual descomunal y es injusto que el Estado colombiano haya incurrido en esfuerzos y gastos descomunales en la guerra en lugar de atender las necesidades de desarrollo. No obstante, es indispensable perseverar en la búsqueda de una solución dialogada a la guerra política(Ramírez, 2015, pág. 199).

Tras las reuniones exploratorias mencionadas anteriormente, se siguieron desarrollando encuentros en Cuba entre representantes del Gobierno y de las FARC- EP y comenzaron a trabajar en la agenda de paz para propiciar los acercamientos necesarios que darían inicio a los diálogos.

Aunque la información sobre estos encuentros intentó manejarse con total discreción, hubo un momento en que la información se infiltró en los medios de comunicación y en febrero de 2012 el Gobierno reconoció públicamente el contacto con las FARC con miras a arrancar un nuevo y promisorio proceso de paz.

Los diálogos buscan la salida política concertada de un conflicto de más de seis décadas, cuya génesis se sustenta en causas políticas, sociales y económicas. Ahí está el nivel de impacto en el proceso colombiano, porque para superar el conflicto es menester erradicar las causas que lo originaron. Por eso tiene sentido el diálogo, que las dos partes esenciales, Gobierno y guerrilla, busquen por la vía democrática y pacífica lo que no consiguieron en el campo de batalla. Es evidente que fracasó la vía militar y por ende la única solución es el diálogo, el acuerdo político concreto(Ramírez, 2015, pág. 31)

Entre febrero y agosto de 2012 en los encuentros exploratorios que se realizaron en La Habana- Cuba se logra la firma de un Acuerdo General para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera.

En el acuerdo en mención se anunció el inicio de conversaciones directas e ininterrumpidas entre el Gobierno de Santos y las FARC y se estableció una mesa de diálogo que fue instalada públicamente en Oslo Noruega en los primeros 15 días de octubre de 2012 y cuya sede principal

posteriormente fue La Habana- Cuba. Tanto Cuba como Noruega se constituyeron en garantes del proceso y como países acompañantes participaron Chile y Venezuela.

La agenda definida por las dos partes se enmarcó fundamentalmente en 6 puntos.

1. Política de desarrollo agrario integral fundamentada en el acceso y uso de la tierra, desarrollo social, erradicación de la pobreza y estímulo a la producción agropecuaria a la economía solidaria y cooperativa entre otros.
2. Participación política que pretende asegurar el cumplimiento de derechos y garantías para el ejercicio de la oposición política en general, y en particular para los nuevos movimientos que surjan luego de la firma del acuerdo final.
3. Fin del conflicto que contempla cese al fuego y de hostilidades bilateral y definitivo, dejación de armas y reincorporación de las FARC-EP a la vida civil en lo económico y social
4. Solución al problema de las drogas ilícitas que promueve programas de sustitución de cultivos de uso ilícito, recuperación ambiental de las áreas afectadas y solución al fenómeno de producción y comercialización de narcóticos.
5. Víctimas. Resarcir a las víctimas del conflicto armado mediante la verdad
6. Implementación, verificación y refrendación

¿De qué paz se habla?

[Desde que el presidente Belisario Betancourt habló por primera vez de los factores objetivos y subjetivos de la violencia- en el marco de la apertura del primer proceso de paz en 1982- ha habido una discusión sobre los alcances de este tipo de procesos. Por un lado, se encuentran aquellos que argumentan que el proceso de paz debe centrarse principalmente en una agenda amplia de reformas estructurales que se dirijan a las raíces del conflicto- temas como la desigualdad, la exclusión, la distribución de tierras. Por otro lado se encuentran aquellos que afirman que la agenda debe orientarse más a asuntos de desarme, desmovilización y reincorporación a la sociedad que se conoce en el ámbito internacional como DDR, (Disarmament, Demobilization and Reintegration) justamente esta fue la postura que asumió Virgilio Barco (1986-1990), tras la ruptura del primer proceso de paz, que había iniciado su

predecesor Belisario Betancur (1982-1986). Barco sostenía que el Estado era el único actor legítimo y que su reto era llevar a los actores armados ilegales a que tomaran la decisión de reincorporarse a la sociedad. Si las reformas estructurales eran necesarias, los lugares apropiados para llevarlos a cabo eran las instituciones democráticas(Chernick M. , 2012, pág. 15)

Es de esta manera que se entra en una discusión política en Colombia en donde se pone de manifiesto una cuestión conceptual con relación a la resolución de conflictos, en donde entran en contienda una paz positiva vs una paz negativa.

El sociólogo noruego John Galtung ha afirmado que:

Si no se tomaban en cuenta las causas de la violencia, no podría existir una paz duradera. Para Galtung, el proceso de terminar la guerra mediante negociaciones limitadas al DDR o como consecuencia de una victoria militar sobre los grupos guerrilleros generaba una "paz negativa", pues la ausencia de la guerra (definida como paz negativa), no es un resultado sostenible. Una paz duradera solo puede alcanzarse corrigiendo la violencia en las estructuras de la sociedad, no solo la violencia directa e inmediata causada por los actores armados del conflicto(Chernick M. , 2012, pág. 16)

Precisamente esta ha sido la discusión que se ha generado durante los treinta años de procesos de paz en Colombia en la medida que algunos ex mandatarios le apostaron a la paz negativa, caso Virgilio Barco durante su mandato entre 1986 y 1990 y César Gaviria (1990-1994); mientras que otros le apostaron a la paz positiva caso Belisario Betancur y Andrés Pastrana Arango.

Es importante mencionar que los intentos de paz durante estos 30 años no han sido en su totalidad con las FARC- EP sino con diferentes organizaciones guerrilleras, logrando:

El cese al fuego, la desmovilización y la reincorporación de cinco movimientos guerrilleros distintos y de una milicia urbana vinculada a la guerrilla. Se realizaron acuerdos de paz con el M-19 (1990), el EPL (Ejército Popular de Liberación), el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), el Quintín Lame (1990-1991), la Corriente de Renovación Socialista. Facción disidente del ELN (1994) y un grupo de milicias urbanas de Medellín (1994). Al mismo tiempo el Gobierno colombiano entabló negociaciones regulares con las FARC y el ELN. En 1984 firmó con las FARC-EP un acuerdo de cese al fuego que perduró hasta 1987. A lo largo de este periodo, aunque algunos grupos por separado depusieron las armas, el número de hombres y mujeres alzados en armas se incrementó, así como la incidencia de la violencia política y el número de regiones afectadas por ella. Además tal como se ha

dicho, el número de grupos paramilitares aumentó de forma exponencial(Chernick M. , 2012, pág. 111)

¿Violencia, guerra o conflicto?

El conflicto armado interno de Colombia se constituye uno de los más duraderos en el mundo, compitiendo esta característica con conflictos tan prolongados como el de Cachemira, que data de la división entre India y Pakistán en 1947, y el de Palestina, que data de la fundación del Estado de Israel en 1948. La violencia actual de Colombia ha persistido, de una u otra forma, desde la elección presidencial de 1946, seguida por el asesinato del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán, el 9 de abril de 1948. Desde entonces el conflicto interno armado de Colombia se ha transformado en una guerra civil partidaria en los años cuarenta y cincuenta a un conflicto armado de baja intensidad en la década de 1960, y finalmente a un conflicto multipolar entre guerrillas, paramilitares y el Estado desde comienzos de los 80(Chernick M. , 2012, pág. 49)

Hobsbawn considera a la violencia colombiana una de las grandes movilizaciones campesinas del siglo XX. Sin embargo lo que diferenció la violencia colombiana de otras movilizaciones campesinas es que no condujo a una revolución o un importante levantamiento político o a una transformación social. Al final del desangre, los dos partidos oligárquicos y multclasistas fueron capaces de zanjar sus diferencias y reasumir el control mediante un arreglo de repartición del poder consagrado en la Constitución: el Frente Nacional.

En apariencia el Frente Nacional:

Funcionó como un exitoso régimen consociacional que repartió el poder dentro de una sociedad políticamente dividida y enseñó a la población a tolerar a los seguidores del otro partido, también excluyó de forma intencional a aquellos miembros de la sociedad que se separaron de esas identidades partidistas y buscaron desarrollar formas alternativas de participación política(Chernick M. , 2012, pág. 103)

Uno de los primeros análisis de la violencia durante los años del Frente Nacional sostiene que los colombianos continuaron alzándose en armas porque a muchos se les negaron canales de participación por fuera de la política gamonal de los partidos liberal y conservador. El Frente Nacional no responde a estas necesidades de

participación. Además coartó – a veces mediante la fuerza- las aspiraciones y la satisfacción de las necesidades sociales de la mayoría de los ciudadanos de la Nación. La mayoría de los ciudadanos se refugiaron en la apatía, mientras que otros tomaron las armas(Chernick M. , 2012, pág. 103)

Al panorama anterior, se suma un Estado con limitada o ninguna presencia en el territorio nacional, situación que ha sido aprovechada por grupos armados ilegales como los movimientos guerrilleros, los paramilitares y posteriormente los narcotraficantes que amparados en el debilitamiento de la estructura estatal se asentaron y se posicionaron estratégicamente.

Siguiendo los trabajos de teóricos de la revolución como el académico estadounidense Charles Tilly, sostenían que cuando se cierran los canales de protesta popular la consecuencia lógica es emprender la acción armada. Para Tilly, la línea entre protesta pacífica e insurrección armada tiene continuidad; es de esperar que las comunidades elijan el camino de las armas cuando se les niegan los canales independientes de expresión política. De por si cabía esperar que a medida que el Frente Nacional siguiera criminalizando de manera creciente las protestas, las marchas campesinas, las huelgas sindicales y los paros cívicos, los activistas políticos y sectores enteros de la población se alzarán en armas como la única opción viable para oponerse a los dirigentes del Frente Nacional y a sus programas(Chernick M. , 2012, págs. 104-105)

En vez de una línea fluida y directa entre la protesta popular y la lucha armada, como afirmaba Tilly, el enfoque de orientación francesa declara que la protesta popular y la lucha armada obedecen a lógicas diferentes y contradictorias. El ascenso de los movimientos guerrilleros ha impedido el desarrollo de los movimientos sociales libres de la lógica de la lucha armada y de la guerra de las guerrillas” Este análisis culminó con la tesis, muy acogida del politólogo francés Daniel Pécaut, cuando declaró que esta guerra se había transformado en “guerra contra la sociedad(Chernick M. , 2012, págs. 105-106)

En Colombia han surgido amplios debates sobre la forma de denominar el enfrentamiento que históricamente han protagonizado el Estado y los movimientos guerrilleros, algunos le han enmarcado dentro de la categoría de violencia, otros se inclinan por catalogarla como una guerra y también hay quienes lo denominan como conflicto armado interno.

Estas disparidades develan lo complejo del panorama colombiano como lo reconoce Eduardo Pizarro al indicar que “se trata de un conflicto que reviste la modalidad de una guerra no convencional; segundo el conflicto colombiano tiene sus orígenes en el plano ideológico; tercero, la

naturaleza del conflicto en el discurso y en la práctica es de carácter prolongado” (Gallego Medina, 2010, pág. 78)

Sumado a lo anterior, la permanente transformación de las condiciones históricas y la participación de nuevos actores e intereses le imprimen una naturaleza cada vez más confusa al conflicto, que se hace necesaria desentrañar.

Los estudiosos académicos de guerra han intentado cuantificar esta terminología. La tipología de Uppsala define los conflictos menores, intermedios y mayores así como las guerras civiles. Una guerra civil es definida como un conflicto armado con más de 1000 combatientes muertos anualmente dentro de un territorio definido, entre dos o más adversarios organizados, uno de los cuales ha de ser un Estado reconocido. Un conflicto armado interno mayor es uno con un total de mil o más muertos en combate, pero menos de 1000 cada año. El concepto operativo son dos fuerzas militares organizadas una de las cuales pertenece al Estado. Las fuerzas no tienen que ser simétricas. En realidad en casi todos los conflictos armados internos las fuerzas son altamente asimétricas, con las fuerzas estatales mucho más numerosas que los ejércitos irregulares. Una masacre perpetrada por el Estado, de más de 1000 ciudadanos no organizados e inermes no es una guerra civil. Ataques terroristas aislados a la población civil no son una guerra civil. Si los combates entre un ejército guerrillero y las fuerzas estatales producen más de 1000 muertos anuales, si es una guerra civil (Chernick M. , 2012, pág. 68)

En Colombia, las FARC- EP, el ELN y otras agrupaciones están organizadas como ejércitos guerrilleros que libran combates con fuerzas del Estado. Conducen sus operaciones militares de manera estratégica haciendo uso de cálculos geográficos y políticos, económicos y sociales. Atacan áreas para crear corredores, ampliar su influencia territorial, captar recursos o debilitar al Estado. El hecho de que las fuerzas guerrilleras también ataquen civiles violando el Protocolo II, no invalida tales realidades, incluso si terminan exponiendo a los combatientes de forma individual y a los líderes a ser posteriormente acusados de crímenes de guerra (Chernick M. , 2012, pág. 54)

Clausewitz define la guerra como:

Un acto de violencia encaminado a forzar al adversario a someterse a una voluntad determinada por un propósito político y, desde esta perspectiva, la violencia es el medio, mientras el fin, es imponer la voluntad del vencedor al derrotado, siendo la derrota militar del enemigo el propósito último de la guerra” (Gallego Medina, 2010, pág. 54)

“La guerra es un fenómeno transformador que reconfigura permanentemente los escenarios y redefine los actores que la protagonizan: la guerra transforma el universo sobre el cual se desarrolla y se transforma a ella misma como resultado de esas transformaciones”(Gallego Medina, 2010, pág. 56)

El autor en mención afirma además que “ la guerra no es solamente un acto político sino, adicionalmente un instrumento político, una continuación de las relaciones políticas por otros medios”(Gallego Medina, 2010, pág. 58)

Von Der Heydte hace referencia a la relación entre guerra y voluntad política cuando:

Nos plantea una interesante reflexión, que explica en alguna medida una modalidad de la guerra que se extiende en su aplicación a un cuerpo social que está más allá de la acción militar de la guerra, en la cual la violencia no tiene que ser necesariamente la violencia de las armas y la guerra no tiene que librarse siempre en forma de conflicto militar. Afirma Heydte que en la guerra lo único esencial es que el uso de la violencia sustituye los tratos pacíficos y que la guerra puede existir a pesar de que la violencia no sea militar. La voluntad de librar la guerra es voluntad política. La guerra es una decisión política. La esencia de la guerra es que hay una dialéctica de las voluntades en el uso de la fuerza para resolver un conflicto, pero la fuerza no queda reducida a la violencia armada. Esta afirmación en la práctica tiene múltiples implicaciones en la medida en la que desfigura la frontera que separa al actor armado de la población civil e implica a esta última en las dinámicas de la guerra, cualquiera sea su posición(Gallego Medina, 2010, pág. 62)

Por su parte Gonzalo Sánchez en sus reflexiones sobre el devenir histórico de la memoria de la guerra concluye que:

No hay una guerra, sino que en toda guerra hay múltiples dinámicas de guerra o diversas guerras entrelazadas: la emancipación se desenvuelve en coexistencia con la guerra civil; la guerra por la Nación se convierte en guerra dentro de la Nación. Para él, la guerra actual es una acumulación de guerras, guerra de guerrillas, guerra de narcos, guerra de paras, guerra de seguridad nacional, guerra entre guerrillas. Esas guerras se desarrollan con distintos ejércitos: ejércitos politizados, ejércitos despolitizados, ejércitos mercenarizados, ejércitos profesionalizados, ejércitos privados(Gallego Medina, 2010, pág. 84).

El posicionamiento de Sánchez al referirse a la guerra deja entrever que no se puede reducir a las cifras de muertos, a las confrontaciones o intensidades de los combates porque se

estaría limitando el debate a lo meramente militar, dejando de lado la dinámica social y el carácter político que atraviesa y legitima esta guerra.

Es fundamental reconocer que una guerra civil no se trata de un escenario exclusivamente militar, ya que participan diversos actores económicos, sociales y políticos desde diferentes frentes, por lo tanto su base social trasciende las operaciones de milicia. "El discurso de la guerra ocupa todos los espacios, no solamente el que construye la opinión pública, sino también, el que define normatividad y decide la política pública"(Gallego Medina, 2010, pág. 85)

Por lo tanto la guerra colombiana no sería catalogada como una guerra civil convencional sino que pasaría a ser una guerra civil irregular como la ha denominado Sánchez con base en los razonamientos planteados.

Una guerra que se mueve entre las motivaciones políticas, económicas y sociales, en espacios que se confunden entre lo legal, lo ilegal, lo legítimo y la delincuencia. Una guerra que se da dentro de un espiral de criminalización creciente, deshumanización marcada, desarraigo acentuado y dinámicos procesos de acumulación y desarrollo económico en una sociedad guiada por un estado social de derecho y un régimen democrático(Gallego Medina, 2010, pág. 93)

El auge de la guerrilla

Para abordar el surgimiento de las organizaciones guerrilleras en Colombia es necesario remitirse al periodo de la Violencia en Colombia (1946-1958), que va más allá de una confrontación bipartidista entre liberales y conservadores, y nos acerca a una dinámica sociopolítica cuyo trasfondo se relaciona con el manejo hegemónico del poder a través de medios violentos e impositivos, limitando por ende las formas de participación de los diferentes sectores sociales, que una vez excluidos del sistema político vigente, se ampararon en la resistencia como mecanismo de defensa y reconocimiento.

Civiles y funcionarios oficiales motivados por sectarismo político emprendieron una campaña de violencia en donde la intimidación, la tortura, los asesinatos sistemáticos, la usurpación de tierras y la criminalidad en todas sus formas se instalaron en el territorio

nacional generando miedo y desolación, que dejaron en evidencia la falta de un Estado protector y garante de los derechos ciudadanos promovido por el sistema democrático.

La violencia institucional y para institucional fue el mecanismo a través del cual se adelantaron las campañas de control social y político que buscaron hegemonizar ideológica y políticamente a la población; en las operaciones de "pacificación" adelantadas por la policía y el ejército en pueblos y veredas fueron ejecutadas centenares de personas, al tiempo que bajo la protección y la complicidad de las autoridades y jefes políticos locales, regionales y nacionales, grupos para institucionales, organizados como "cuadrillas" y "pájaros" realizaron operaciones de aniquilamiento, limpieza y sometimiento de las disidencias políticas (Gallego Medina, 2010, pág. 122)

Los departamentos de Tolima, el norte del Valle, el Viejo Caldas, Boyacá y los Santanderes:

Fueron escenarios de estas prácticas criminales de homogenización política, y de los procesos de expropiación y reconfiguración de las relaciones de tenencia y propiedad por la vía de la violencia política lo que contribuyó eficazmente al desarrollo capitalista moderno en el país" (Gallego Medina, 2010, pág. 123)

El asesinato de Jorge Eliécer Gaitán el 9 de abril de 1948 generó un conflicto social y político sin precedentes en el país, desatándose así una ofensiva sectaria de los partidos, que no pudo ser frenada por los mecanismos democráticos, y es así que la sociedad civil termina recurriendo a la lucha armada como mecanismo de defensa y de resistencia política, dando origen a las guerrillas.

Estos primeros movimientos guerrilleros que aparecieron, surgieron en un contexto político complejo, en donde la población civil armada, con la dirección y auspicio del partido liberal rechazaba rotundamente el gobierno de Laureano Gómez que lejos de ser democrático era resultado de una campaña terrorista orquestada por el Estado.

Las nacientes organizaciones insurgentes se dispersaron por diferentes regiones del país cuyas condiciones geográficas eran favorables para emprender una lucha armada, captando especialmente zonas rurales, alejadas del poder centralizado, en donde sus comunidades fueron condescendientes con su llegada pues se identificaban con esa resistencia política que proclamaban.

Así se instalaron en zonas donde estaba latente el conflicto agrario por titulación de tierras y se fueron organizando estratégicamente en los Llanos Orientales, el Tolima y otras regiones del país bajo el aval del Partido Liberal.

Sin embargo, con el paso del tiempo estas organizaciones se fueron consolidando y su interés inicial de recuperar el poder político se amplió a ese deseo de lograr verdaderas transformaciones sociales y económicas que beneficiaran a la comunidad en general, y es así que se fueron apartando del Partido Liberal para constituirse como organismos autónomos gestores de un proyecto político con mayor alcance social.

La violencia generada por estos movimientos y la fuerza abrumadora que estaban tomando preocupaba a los tradicionales líderes de los partidos Liberal y Conservador, así como a los gremios económicos, y es así que se opta por un Golpe de Estado que se produce el 13 de junio de 1953 y que sitúa en el poder al general Gustavo Rojas Pinilla.

Con el ascenso de Rojas al poder se trataba de ponerle freno a un proceso en el que se había ido gestando una nueva Nación, un nuevo país y un nuevo Estado distinto al que los intereses de las clases dominantes encontraban como legítimo (Gallego Medina, 2010, pág. 130)

El gobierno militar logró desmovilizar en cuestión de meses las guerrillas en el Tolima, el territorio Vásquez, Santander, Antioquia y los Llanos Orientales, quedando solamente algunos grupos en regiones de influencia comunista, particularmente en el Sumapaz y el sur del Tolima, que comenzaron a desplazarse hacia zonas de defensa estratégica y apoyo logístico consistente, donde lograron refugiarse por algunos años hasta que se transformaran en guerrilla revolucionaria de concepción comunista (Gallego Medina, 2010, págs. 131-132)

Sin embargo, el país no tardó en volver a los tiempos del sectarismo político partidista, lo que generó nuevamente brotes de violencia, en donde jefes políticos y organismos de seguridad del Estado la emprendieron contra campesinos y guerrilleros desmovilizados que terminaron vilmente asesinados.

Esta etapa de violencia facilitó el resurgimiento de grupos guerrilleros que nuevamente tomaron las armas para resistirse a las clases dominantes que habían emprendido una ofensiva agreste para defender sus intereses hegemónicos y excluirlos del poder.

A 3 años de haberse impuesto en el poder, el gobierno del general Rojas Pinilla entró en crisis, al no estar en condiciones económicas ni políticas para responder a las demandas sociales que habían surgido tras el cruento periodo de violencia.

Las tradicionales fuerzas políticas en alianza con la iglesia y los gremios económicos convocaron a un gran Paro Nacional que se opuso a la dirección tomada por el gobierno de Rojas Pinilla, logrando que el general renunciara en mayo de 1957.

Posteriormente se dio un proceso de transición al Frente Nacional, que se convirtió en un acuerdo de alternancia del poder entre liberales y conservadores “generándose allí un proceso de exclusión de toda fuerza política ajena a los partidos tradicionales, lo que daría origen, implícitamente a una nueva forma de confrontación social y política que caracterizaría los años venideros”(Gallego Medina, 2010, pág. 135)

Concebido como una salida política negociada a la violencia, en la práctica el Frente Nacional inauguraba una nueva fase de la violencia en el país: la violencia social y revolucionaria pues lejos de ser un mecanismo unificador, se convirtió en una estrategia de dominación, que se prolongaría durante 16 años, transformando la confrontación política en una lucha de clases.

Es así, que como respuesta a un panorama nacional convulsionado por la violencia, seguido de una dictadura, maniobrado por el Frente Nacional e influenciado por el triunfo de la Revolución Cubana que nacen las FARC y el ELN.

Lucha armada, insurgencia y guerrilla en Colombia

Históricamente las FARC-EP se despliegan como producto y a la vez como herederas de las luchas agrarias de los años treinta del siglo XX y de la violencia de los años cincuenta... se reconocen, en su fase originaria, como una fuerza defensiva que dio proyección concreta a la noción político –militar de autodefensa(Centro Nacional de la Memoria Histórica, 2014, pág. 11).

El origen visiblemente campesino de esta guerrilla con su fundacional programa agrario de 1964, hizo que desde los ámbitos urbanos se la percibiera desde sus primeras irrupciones como voceras del viejo país rural, en contraste

también con las guerrillas surgidas en el clima ideológico y político de la Guerra Fría; y bajo la inspiración cercana de la Revolución Cubana, que tuvo notable audiencia entre sectores estudiantiles, sindicales, y en general entre las capas medias urbanas(Centro Nacional de la Memoria Histórica, 2014, pág. 12)

Así comenzaron a ser partícipes de aquellos procesos de expansión de la frontera agrícola con la intención de sustituir al Estado que se caracterizaba por su ausencia. Instalando un orden y una organización campesina que se expandió por diferentes zonas como Huila, Meta, Urabá, Magdalena Medio, Caquetá, en donde los protagonistas fueron los desplazados por la violencia y los campesinos más vulnerables.

De este modo pretendieron imponerse como agentes colonizadores y como activistas armados cuyo propósito era defender los ideales socialistas y los postulados del Partido Comunista.

Varios son los hilos de continuidad que ligan los conflictos agrarios de las décadas anteriores con la creación de las FARC en 1964 y su evolución posterior: su arraigo campesino, la importancia de las reivindicaciones agrarias en su discurso político, la persistencia guerrillera en determinadas zonas, la cercanía política e ideológica con el PC, el liderazgo de Manuel Marulanda Vélez, las trayectorias familiares de muchos guerrilleros, la conversión de la agresión estatal a Marquetalia en el episodio fundador de las FARC, etcétera(Centro Nacional de la Memoria Histórica, 2014, págs. 32-33)

Las FARC- EP surgieron entonces de esos primeros brotes campesinos que reclamaron una reforma agraria, una distribución equitativa de la tierra, que reaccionaron al asesinato de Jorge Eliécer Gaitán y que no participaron de la amnistía otorgada durante el gobierno del general Gustavo Rojas Pinilla, que fueron perseguidos una vez que resurgió el sectarismo político, y que se camuflaron en la selvática geografía colombiana para organizarse, empuñarse en armas y constituirse como un movimiento guerrillero.

Es en este contexto que recobra protagonismo la figura de Manuel Marulanda Vélez (alias

Tirofijo) líder campesino que toma las riendas de la organización en el sur de Tolima y en el Norte del Huila, constituyendo una zona de resistencia campesina, amparada en ideas marxistas leninistas, y con entrenamiento militar apoyado por el Partido Comunista.

Estos enclaves comunistas se convirtieron en una amenaza para los gobiernos de turno en la medida que eran vistas como "Repúblicas independientes" (como las llegó a llamar el parlamentario conservador Álvaro Gómez Hurtado) es decir zonas liberadas que escapaban al control del Estado.

Ante el impulso y aceptación que estaba tomando este grupo de autodefensas campesinas, en mayo de 1964, el presidente de ese entonces Guillermo León Valencia en desarrollo de su política contrainsurgente ordena la Operación Marquetalia, mediante la cual el Ejército Nacional ataca un pequeño territorio con el mismo nombre, situado en el municipio de Planadas en el corregimiento de Gaitania al sur occidente de Tolima, arremetida militar que pretendía exterminar en su totalidad a los "rebeldes" asentados en la zona, pero que pese a las bajas producidas, logró un efecto inverso en la medida que el ataque fortaleció la organización y promulgó la fundación de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo FARC-EP.

La operación se extendió en el tiempo y eran permanentes los combates, sin embargo las autodefensas a pesar de estar en inferioridad de condiciones al contar con menos hombres y provisión de armas, se resistieron y dieron la pelea hasta el final. Conforme pasaron los días y al no lograr resultados contundentes, el Ejército protagonizó un bombardeo aéreo, logrando la ocupación y control total de Marquetalia.

Este hecho que podría para algunos significar la derrota de las autodefensas campesinas, se ha constituido en el episodio fundacional de la guerrilla de las FARC- EP en la medida que organizaron una asamblea general y posteriormente la denominada Conferencia del Bloque Sur, esta última se constituyó en "el programa agrario de las guerrillas que habrá de guiar la lucha de las FARC durante las siguientes décadas"(Gallego Medina, 2010, pág. 164)

En el manifiesto agrario las FARC- EP reconocieron que:

El movimiento guerrillero arrancó como respuesta popular, en su primera etapa, al terror instaurado por la hegemonía conservadora, como respuesta a la actitud excluyente del Frente Nacional bipartidista, y con el propósito rotundo de luchar con las armas en mano por la toma del poder para el pueblo(Gallego Medina, 2010, pág. 169)

Es importante mencionar que las FARC- EP justifican la lucha armada al reconocer que se agotaron las vías pacíficas en la medida que en Colombia no había democracia y no existían espacios para propiciar reformas y que por ello era necesario emprender una

campaña de resistencia social para contrarrestar la lucha de clases, producto en gran parte de la vieja estructura latifundista instaurada en Colombia.

Como puede apreciarse el ataque y resistencia al suroccidente de Tolima, además de ser un referente histórico para las FARC- EP, se convierte en una síntesis de las relaciones de poder entre el Estado y la insurgencia.

Esta representación conduce a la idealización de Marquetalia como un mundo rural posible, perdido y arrebatado por la violencia estatal indiscriminada: "Encarna el deseo que tenían los colonos de la frontera, y que quizás aún acarician los combatientes históricos de las FARC, de un mundo ausente de terratenientes y conformado por pequeños propietarios independientes"(Olave, 2013, págs. 153-154)

La Conferencia del Bloque Sur es representativa en la medida que las llamadas autodefensas campesinas de Marquetalia, dejaron de ser tales, para convertirse en guerrillas móviles que buscaban tener influencia en todo el territorio nacional a través de un plan de acciones y de propaganda armamentista.

De este modo se plantea una cuestión y es que si bien el tema agrario ha sido fundamental para la conformación de las FARC- EP, debe ser visto también como:

Una estrategia de movilización política encaminada a fortalecer las perspectivas de una revolución violenta. Como lo hizo notar Hobsbawn, amén de los distintos efectos de las reformas agrarias sobre la productividad o la igualdad, gran parte de las motivaciones para levantar la bandera de la tierra eran políticas, es decir, un factor de movilización social con el objetivo de "ganar el apoyo del campesinado para regímenes revolucionarios o para regímenes que podían evitar la revolución o algo semejante... En este caso, como es obvio, se intentaba apelar al campesinado para sumar un apoyo que se creía definitivo para asaltar el poder del Estado(Ramírez, 2015, pág. 120)

En el contexto social y político en el que se constituían las FARC-EP en Colombia, no se puede pasar por alto la existencia de otros movimientos guerrilleros que también se conformaron como el Ejército de Liberación Popular, EPL (1967), de corte maoísta "que surgió tras la división del Partido Comunista de Colombia y que escogió las montañas de Córdoba y Antioquia para desarrollar su proyecto revolucionario, con el apoyo de núcleos campesinos estudiantes y sindicalistas que se quedaron con la línea " pro China"(Cepeda I. y., 2008, pág. 30)

En los años 60 y comienzos de los 70 el EPL ejerció un dominio casi absoluto en las zonas de influencia campesina en donde se adelantaban las luchas por la tierra y en organizaciones sindicales y estudiantiles, mientras concentraban sus tropas en el Alto Sinú y el Alto San Jorge, luego de asegurar el dominio político frente a los simpatizantes de la línea soviética (Cepeda I. y., 2008, pág. 30).

En 1984 firmó un documento de paz durante el Gobierno de Belisario Betancourt lo que propició su desmovilización en 1991.

También aparece el ELN, Ejército de Liberación Nacional, inspirado en la Revolución cubana de 1959 y que a diferencia de las FARC- EP no surge como una autodefensa campesina sino como un grupo revolucionario.

Aunque sus inicios se remontan a 1962 año en el que algunos estudiantes becados por el gobierno cubano viajan a este país, y son instruidos en tácticas guerrilleras que dieron origen a una Brigada conocida como José Antonio Galán, liderada por Fabio Vásquez Castaño, es en 1964 que se funda este grupo guerrillero al que se unieron varios sacerdotes inspirados en la Teoría de la Liberación, entre los que se destaca Camilo Torres.

Sin embargo es el 7 de enero de 1965, fecha en la que el grupo insurgente se toma el municipio de Simacota, atacando la estación de policía, logrando su rendición y apropiándose de sus armas que presenta públicamente su manifiesto revolucionario que busca combatir la violencia, la explotación y la miseria en la que se encuentra sumido el pueblo colombiano mediante la lucha armada.

Tras más de 5 décadas de constitución el ELN aún mantiene vigencia en la historia colombiana y hace parte de las organizaciones con las que el gobierno del presidente Juan Manuel Santos avanza para el logro de un acuerdo de paz.

Otro grupo guerrillero representativo en la historia nacional y que surgió en la década de los 70 es el M- 19, Movimiento 19 de abril, cuyo nombre también se convirtió en una consigna en su lucha, puesto que pretende recordar la fecha en la que las oligarquías colombianas le robaron las elecciones al general Gustavo Rojas Pinilla, el 19 de abril de 1970.

El 17 de enero de 1974 ingresan a la Quinta de Bolívar en Bogotá y se roban la espada del libertador Simón Bolívar. Un comunicado que emitió la organización explicaba que su proceder respondía a la necesidad de que esa insignia de la libertad pasara a manos del pueblo para protagonizar así una segunda independencia.

La organización nació con la idea de que el pueblo necesitaba consolidar su propia estructura militar para defender así su desarrollo político, considerando fundamental también, que su presencia no sólo se redujera a alejados puntos rurales, sino que se extendiera al casco urbano, para fortalecer así su zona de influencia

Fue el primer grupo guerrillero que firmó un pacto por la paz y la democracia con el gobierno nacional, durante el mandato de Virgilio Barco Vargas, constituyéndose tras su desmovilización en 1990 en el movimiento político Alianza Democrática M-19.

El movimiento insurgente depuso las armas justamente con la condición de que se creara una Asamblea Nacional constituyente que permitiera modificar la Constitución Política de Colombia y que garantizara el surgimiento de nuevos partidos políticos.

Como puede apreciarse:

Había espacio para todas las expresiones de la lucha armada y se vivía un cierto entusiasmo en capas urbanas por la presencia de guerrilleros que decían luchar por las reivindicaciones de los más pobres, que defendían a los campesinos sin tierra, y que proclamaban, en medio de sus diferencias, una revolución que podía resolver los problemas de exclusión política, pobreza e injusticias que padecía el pueblo”(Cepeda I. y., 2008, pág. 31)

Un recorrido por las FARC-EP

Entre finales de los sesenta y comienzos de los 70, las guerrillas colombianas atravesaron por un periodo crítico. No habían logrado el impacto esperado, pues no lograron articularse de manera sólida con aquellas organizaciones sociales que consideraban sus aliados naturales y que habían mostrado un crecimiento significativo”(Centro Nacional de la Memoria Histórica, 2014, pág. 76).

En el caso de las FARC- EP, esto se podría deber en gran parte a su dependencia irrestricta con el Partido Comunista, lo que le daba un bajo protagonismo político, ya que aún lo integraban grupos reducidos y marginales que carecían de una estrategia combativa, lo que determinaba que su influencia territorial fuera muy estrecha y no representara mayor riesgo para el Estado. Conscientes de tales falencias inician una tarea de expansión en zonas como Meta, Caquetá, Huila, Urabá y Magdalena Medio, pregonando un futuro socialista para el país el cual sería posible a través de la lucha armada.

- .. Al igual que las demás guerrillas rurales, sería opacada por el accionar del M-19 que gana la atención pública al usar una simbología patriótica, realizar acciones urbanas audaces y emplear un lenguaje atractivo para los sectores bajos y medios de las ciudades colombianas”(Centro Nacional de la Memoria Histórica, 2014, pág. 31)

Sin embargo el avance territorial de las FARC – EP se vio frenado en primera instancia por hacendados y comerciantes que entraron en conflicto con la guerrilla al ver invadidas sus tierras, y en segundo lugar por el surgimiento de las primeras manifestaciones paramilitares en el Magdalena Medio, que buscaban impedir la expansión territorial guerrillera.

A partir de 1968 y hasta 1974 aproximadamente podría decirse que las FARC-EP entraron en un proceso de reorganización, reflejado en la creación de nuevos frentes y en el establecimiento a priori de algunos lineamientos financieros para garantizar el crecimiento de la organización subversiva.

En esta tarea de reorganización juega un papel fundamental Jacobo Arenas quien insistía en la importancia de armar un ejército revolucionario cuya presencia no debía limitarse a ser regional, sino expandirse por todo el territorio nacional.

Para ello se consolidó una estructura interna con normas y estatutos, que regulaba la vida en los campamentos, la instrucción militar y demás actividades del movimiento; así como un reglamento disciplinario que orientó los objetivos políticos, contemplando derechos,

deberes y sanciones. Esta nueva dinámica transformó el funcionamiento de las FARC-EP y le permitió crecer como organización, aumentando su pie de fuerza y su influencia territorial, rasgos que contribuyeron en gran medida a que se mantuviera vigente en el tiempo y que además pasara a ser reconocida como la guerrilla más antigua de América Latina.

Hacia finales de los años 70 y comienzos de los 80 surgen organizaciones armadas de distinto tipo, con el fin expreso de combatir a las guerrillas. A su vez el Ejército desplegó la estrategia de organizar autodefensas campesinas contra las guerrillas. Desde finales de 1981, algunos narcotraficantes como Gonzalo Rodríguez Gacha, Pablo Escobar Gaviria y los Hermanos Castaño se unieron a los ganaderos y latifundistas con el mismo fin. Esta es una de las fases de la inserción de los narcotraficantes en la guerra contrainsurgente, con el apoyo de las élites regionales y de las fuerzas armadas; esta estrategia logró desplazar a la guerrilla y consolidar ejércitos privados en algunas zonas“(Moreno Torres, 2006, págs. Sección Los paramilitares y la justicia privada , párr 2)

Según Carlos Medina, los grupos paramilitares aparecieron por primera vez en la zona de Puerto Boyacá, donde las FARC y el Partido Comunista habían logrado consolidar gran apoyo entre los habitantes. Las FARC empezaron a realizar secuestros y extorsiones a los ganaderos, quienes decidieron la creación de escuadrones financiados por los hacendados locales, con un fondo inicial de \$200 millones. En la zona de Puerto Boyacá confluyen diversos intereses. Por un lado, los terratenientes que no estaban dispuestos a pagarle a los grupos guerrilleros que operaban en la zona, y por otro el Ejército Nacional, quien empieza a aplicar la "doctrina de seguridad nacional(Moreno Torres, 2006, págs. Sección los paramilitares y la justicia privada, párr 4)

Como puede apreciarse, durante este periodo las acciones guerrilleras derivaron en secuestros y extorsiones que se convirtieron en un medio de financiamiento, atentando contra terratenientes, ganaderos, campesinos y hasta comerciantes, lo que derivó además en arbitrariedades contra la población civil en nombre de una revolución que parecía haber perdido su norte.

De esta forma deliberadamente empezó a imperar la vía armada, que lejos de preocuparse por las reivindicaciones sociales que propenden por el respeto a los derechos humanos, jugó con la libertad y la vida de las personas.

La gran paradoja de la acción guerrillera es que se convocó en nombre de la lucha por la tierra para quien trabaja y en defensa de los campesinos pobres y, al final,

la lucha armada persiste de manera análoga en medio de la más alta concentración de la propiedad en departamentos como Córdoba, en donde siguen imperando la exclusión, el empobrecimiento y la inequidad social, en medio del desbordamiento de una violencia que pareciera funcional al statu quo (Cepeda I. y., 2008, pág. 32)

Uno de los factores de éxito de las luchas revolucionarias es ganarse los corazones y las mentes de la gente. La izquierda armada colombiana no sólo fracasó en este aspecto sino que operó siempre contra los intereses más cotidianos y elementales de los pobladores de los territorios en los que solía permanecer, no hablemos de la generalidad de los colombianos. La "limpieza social", los juicios sumarios, el reclutamiento forzado, el confinamiento o desplazamiento forzado, la depredación de los pobres recursos, la conversión de territorios de subsistencia en teatros de guerra, la destrucción de puentes y torres eléctricas, el asesinato de representantes políticos de las comunidades, en suma, la opresión y la violencia fueron la constante en la conducta de estas organizaciones, en especial cuando la guerra escaló desde 1995. Como lo hizo notar un militante comunista y pariente del comandante de las FARC Raúl Reyes, "la muerte del humanismo revolucionario... representa una derrota un millón de veces más grande que la pérdida de cien batallas en el campo militar (Ramírez, 2015, págs. 137-138)

Esta postura ambivalente de las FARC- EP ha sido cuestionada por autores como el sociólogo colombo- francés Daniel Pécaut que hizo parte de los relatos históricos ofrecidos a la Mesa de Diálogos de La Habana Cuba y quien "sintetizó su visión con un título lapidario:

Una lucha armada al servicio del statu quo social y político.... destaca el papel que cumplió la guerra en el bloqueo de la movilización social, el pasmo de las reivindicaciones populares, la posibilidad de la dirigencia tradicional para canalizar el temor de la gente hacia los desbordamientos de las guerrillas , primero, y de los narcotraficantes y los paramilitares después. El saldo neto es una sociedad que tuvo menos movilidad y menos dinámica política que sus pares latinoamericanos (Ramírez, 2015, págs. 134-135).

A lo anterior se suma que el ideario izquierdista y el accionar antirrevolucionario del Estado, se vieron permeados por el narcotráfico en la medida que demostró ser tan lucrativo tanto para la guerrilla que se fortaleció a nivel armamentístico y en expansión territorial como para aquellos grandes ejércitos paramilitares que aparecieron, algunos independientes, otros vinculados a las fuerzas armadas que propiciaron una escalada ofensiva contra líderes

sociales y políticos, defensores de derechos humanos, guerrilleros, campesinos entre otros lo que se impuso entre la década de los ochenta y noventa.

Durante la última década, los funcionarios han afirmado continuamente que el país es víctima del tráfico ilegal de cocaína y heroína...Es cierto que el narcotráfico ha contribuido a la violencia. Ha canalizado nuevos recursos- tanto económicos como militares- hacia viejos adversarios. Ha creado nuevos sectores sociales, en particular un empresariado de la droga, compuesto de nuevos ricos, que ha invertido cuantiosamente en el campo colombiano y en el desarrollo de la infraestructura paramilitar. Sin embargo, las raíces de la violencia contemporánea son mucho más profundas que el actual auge de la exportación de droga y se remontan a viejos y enconados conflictos, sobre todo en zonas rurales, cuya solución ha sido aplazada durante décadas. El narcotráfico puede haber aumentado y acelerado la violencia, pero no la ha causado.(Chernick M. , 2012, págs. 110-111)

Los acuerdos

Considerando que las FARC- EP operan en Colombia hace prácticamente seis décadas, han sido varios los intentos por dar fin al conflicto armado con este grupo guerrillero y se han dado en diferentes momentos históricos como se ha mencionado en algunos apartes del proyecto, pero quizás el más trascendental, previo a las mesas de paz de La Habana Cuba, fue el que se dio entre 1982 y 1986 durante el gobierno de Belisario Betancourt.

A través de estos acuerdos llamados de "La Uribe", las FARC-EP suspendieron acciones ofensivas en el departamento de Córdoba, en respuesta a una tregua y se constituyeron en 1985 como el movimiento político Unión Patriótica.

Este partido político logró situar 16 alcaldes y 256 concejales y además tuvo 16 representantes en el Congreso de Colombia durante dos décadas de ejercicio político; sin embargo, el ejercicio democrático, se vio truncado con el asesinato de aproximadamente 3 mil de sus militantes, dos de ellos candidatos presidenciales y 13 parlamentarios.

El desmantelamiento de este movimiento político, desencadenó el resurgimiento de las FARC- EP y no solo le restó credibilidad a la salida política negociada y al Estado como garante de lo pactado, sino que además recrudeció el conflicto.

En posteriores intentos de negociaciones, el exterminio del que fue objeto la Unión Patriótica, resurgía y se convertía en un impedimento para el logro de acuerdos reales con las FARC –EP, en la medida que reivindicó a un Estado represor, excluyente, no garante de los derechos, que al incumplir con lo pactado, le arrebató a la UP el empoderamiento logrado y su participación en instancias de decisión, lo que representaba un retroceso histórico.

De este modo, dar garantías de una real y democrática participación política pasó a ser uno de los ejes centrales para las FARC-EP de cualquier discusión o posible acercamiento gubernamental futuro en búsqueda de la paz.

Y es así que los diálogos de paz de La Habana Cuba que se adelantaron durante el gobierno de Juan Manuel Santos (2012-2016), le dan gran relevancia a la participación política de las FARC- EP, lo que para el movimiento insurgente es determinante para acceder a las negociaciones; y para el Estado resulta uno de los puntos más controvertidos en la medida que debe garantizar el surgimiento de nuevas organizaciones y movimientos políticos que participen del debate democrático que históricamente ha sido acaparado por los partidos tradicionales: El Liberal y El Conservador y que ha sido uno de los disparadores del conflicto.

Llegar a esta instancia de diálogo fue producto de la decisión conjunta tanto del gobierno como de las FARC- EP, que tras años de enfrentamientos le apostaron a la solución negociada para dar fin al conflicto armado, reconociendo que ninguna parte logró imponerse ni militar ni estratégicamente sobre la otra.

En desarrollo de los puntos de la agenda las delegaciones del Gobierno y de las FARC- EP lograron llegar a varios acuerdos parciales que se constituyeron en una muestra del avance de las conversaciones y que se convirtieron en el marco fundamental del acuerdo final logrado entre las partes.

Para ello durante los 4 años de diálogo, tuvieron que pasar por tensiones, desacuerdos y alianzas, hasta lograr un documento final, que en primera instancia propende por la recuperación de la memoria histórica del conflicto como punto de partida y que a partir de este reconocimiento busca fomentar espacios de inclusión, de respeto a los derechos humanos y de resarcimiento a las víctimas del conflicto entre otras.

El Acuerdo General para la terminación del conflicto y una paz estable y duradera se constituyó en el punto de partida para que las conversaciones entre las delegaciones oficiales

del Gobierno y las FARC-EP prosperaran y dio origen al documento definitivo llamado Acuerdo Final de Paz.

El punto uno es el Acuerdo Política de Desarrollo Agrario Integral- Hacia un nuevo campo colombiano: Reforma Rural Integral (RRI) firmado el 26 de mayo de 2013, que promueve una transformación del campo en pos de mejorar las condiciones de vida de la población rural.

Con este acuerdo se busca reducir las condiciones de pobreza en el campo y promover la igualdad garantizando el cierre de la brecha entre el campo y la ciudad y fomentando el desarrollo de una agricultura campesina, familiar y comunitaria.

Lucha además contra la ilegalidad en la posesión y propiedad de la tierra y garantiza los derechos legítimos de los hombres y mujeres que son los legítimos poseedores y dueños, de manera que no se vuelva a acudir a la violencia para resolver los conflictos relacionados con la tierra. Nada de lo establecido en el Acuerdo debe afectar el derecho constitucional a la propiedad privada(Alto Comisionado para la paz, 2016, pág. 13)

El Gobierno Nacional y las FARC-EP comparten el propósito de que se reviertan los efectos del conflicto, que se restituyan a las víctimas del despojo y del desplazamiento forzado y a las comunidades sus derechos sobre la tierra, y que se produzca el retorno voluntario de mujeres y hombres en situación de desplazamiento(Alto Comisionado para la paz, 2016, pág. 17).

De este modo se pretende restablecer los derechos de las víctimas de desplazamiento y de despojo, intentando revertir los efectos del conflicto y del abandono sobre comunidades y territorios.

Este acuerdo aborda uno de los puntos más álgidos del conflicto que es el relacionado con el campo, que se convirtió en territorio de puja entre guerrilleros, paramilitares, y narcotraficantes durante la década de los 90, que se disputaron amplias extensiones rurales con el fin de ampliar sus zonas de dominio y fomentar el cultivo de narcóticos, actividad ilícita que pasó a ser la principal fuente de financiación de estos grupos subversivos.

Los grandes damnificados de este conflicto de intereses fueron los campesinos que pasaron a ser víctimas de desplazamiento forzado, quienes vieron como diversos actores se

apropiaron de sus parcelas y las convirtieron en campos de batalla, despojándolos no solo de sus tierras, sino también de sus proyectos de vida, y obligándolos a huir en busca de mejores condiciones, para muchos de ellos terminar haciendo parte de los cinturones de miseria de las grandes ciudades del país.

El acuerdo pretende revertir los nocivos efectos del conflicto, asegurando la restitución de tierras a las víctimas de despojo y de desplazamiento forzado y además fomentando la entrega de subsidios para la construcción y mejoramiento de vivienda, dándole prioridad a la población que se encuentra en condiciones de extrema pobreza, así como a mujeres cabeza de familia.

Además propone la implementación de un Plan Nacional de fomento a la economía solidaria y cooperativa rural que estimule las formas asociativas de pequeños y medianos productores con apoyo técnico y financiero.

Los detractores del primer punto del acuerdo, en gran medida son grandes terratenientes que se apropiaron de amplias extensiones de tierra y que se enriquecieron mediante el cultivo de narcóticos, que no quieren que las tierras regresen a sus propietarios legítimos, ni renunciar al redituable negocio del narcotráfico.

En este sentido se puso en evidencia una lucha de clases, en donde se pretende reivindicar los derechos de los marginales, amén de la resistencia de las élites y de la estructura derechista nacional, empeñada en mantener su dominio, mediante la exclusión, que amplía la brecha social entre ricos y pobres y que promueve una irrestricta defensa del modelo neoliberal.

Reconocer esta lucha de clases y este conflicto de intereses, es un gran avance en el entendimiento del conflicto armado colombiano, que permite proponer esta Reforma Rural Integral, que más allá de todas las implicaciones materiales que representa la tierra, tiene una connotación simbólica relacionada con la vida y con la dignidad de la población campesina.

Los marginales buscan recuperar sus espacios, representados no sólo en el retorno a sus tierras, sino en aquellos lugares comunes donde la mujer cabeza de familia también es protagonista del devenir histórico, anteponiéndose en el texto una defensa a las cuestiones de género, lo que se constituye en un avance significativo que supera la reduccionista estructura patriarcal.

El segundo acuerdo logrado es el de Participación Política, apertura democrática para construir la paz firmado el 6 de noviembre de 2013 que busca:

Ampliación democrática que permita que surjan nuevas fuerzas en el escenario político para enriquecer el debate y la deliberación alrededor de los grandes problemas nacionales y de esa manera fortalecer el pluralismo y por lo tanto la representación de las diferentes visiones e intereses de la sociedad, con las debidas garantías para la participación y la inclusión política(Alto Comisionado para la paz, 2016, pág. 35).

Para consolidar la paz, es necesario garantizar el pluralismo facilitando la constitución de nuevos partidos y movimientos políticos que contribuyan al debate y al proceso democrático, y tengan suficientes garantías para el ejercicio de la oposición y ser verdaderas alternativas de poder(Alto Comisionado para la paz, 2016, pág. 35).

Este aspecto es relevante ya que deben estar las condiciones dadas para garantizar que las organizaciones armadas se constituyan en partidos o movimientos políticos para propiciar su participación activa tanto en la conformación como en el ejercicio y control del poder político, y asegurar así un espacio tanto a sus propuestas como a sus proyectos.

Adicionalmente el Gobierno fortalecerá, concentrará y desplegará su máxima capacidad institucional para prevenir, desarticular y neutralizar, con un enfoque multidimensional, cualquier posible fuente de violencia contra quienes ejercen la política, y tomará todas las medidas necesarias para asegurar que no resurjan grupos de tipo paramilitar”(Alto Comisionado para la paz, 2016, pág. 39)

Este punto fue trascendental en la negociación porque para las FARC-EP representaba esa transición de las armas a la legalidad, constituyéndose como movimiento político, sin embargo surgieron grandes momentos de tensión, en la medida que el antecedente de la Unión Patriótica ocurrido en 1986, dejó al descubierto la existencia de un Estado no garante del ejercicio democrático y responsable de una gran barbarie política.

Por lo tanto en este punto la guerrilla exigió al Estado garantías para la constitución de movimientos políticos, que lejos de la concentración bipartidista, promuevan la pluralidad y el debate democrático e imposibiliten la repetición de historias con final trágico como la registrada en la década de los 80 con la Unión Patriótica.

Este acuerdo es quizás uno de los que mayor malestar generó no sólo entre los partidos tradicionales, sino también entre los ciudadanos. Para los primeros porque la llegada de nuevas fuerzas políticas representaba una amenaza al ejercicio unidireccional del poder que se ha concentrado en manos de pocos constituyéndose prácticamente en un privilegio en la historia de Colombia; y para los segundos cuya opinión se ha polarizado entre quienes por un lado celebran la apertura democrática, y por otro lado quienes rechazan irrestrictamente

que hombres armados que secuestraron torturaron y asesinaron, en vez de cumplir severas condenas por cometer delitos de lesa humanidad se les otorgue beneficios como el de conformar movimientos políticos socialistas.

Sin embargo, pese a las constantes desavenencias, se logró definir el segundo punto del acuerdo, que luego se convirtió en parte del spot publicitario de los opositores del proceso de paz, que emprendieron una campaña de desprestigio para desacreditar lo acordado, disfrazándolo como una supuesta entrega del país por parte del Gobierno de Santos a los guerrilleros para instaurar un modelo socialista Castro Chavista. Engaño que lamentablemente muchos compraron y que determinó la suerte del referendo por la paz, mecanismo a través del cual se buscaba refrendar lo pactado.

El punto 3 contiene el acuerdo “Cese al Fuego y de Hostilidades Bilateral y Definitivo y la dejación de las armas” que pretende dar por terminada la escalada ofensiva entre la Fuerza Pública y las FARC- EP y que incluye además la reincorporación de la guerrilla a la vida civil.

Este aparte del acuerdo incluye la entrega de las armas por parte de los insurgentes al Estado, bajo la verificación de la Organización de Naciones Unidas ONU, asumiendo así el compromiso de cambiar la vía armada, por estrategias políticas de participación que los involucre en el debate democrático y les permita ser protagonistas en la definición de políticas públicas.

El compromiso de las dos partes fue relevante considerando que en los enfrentamientos armados los abatidos no han sido solamente combatientes del Ejército Nacional o de la insurgencia, sino además civiles que también engrosan las cifras de víctimas. Es importante hacer alusión a que algunos intentos de paz de gobiernos anteriores no prosperaron por incumplimiento de las partes negociadoras en este sentido.

Durante el Gobierno de Santos no se constituyó en un requisito indispensable para la instalación de las mesas de paz; sin embargo, a lo largo de las negociaciones se fueron generando las condiciones para que se propiciara el desarme y el cese de acciones violentas conjuntas como gestos de pacificación.

El cuarto acuerdo Solución al problema de drogas ilícitas fue firmado el 16 de mayo de 2014 y parte reconociendo que:

El conflicto interno en Colombia tiene una larga historia de varias décadas que antecede y tiene causas ajenas a la aparición de cultivos de uso ilícito de gran escala, y a la producción y comercialización de las drogas ilícitas en el territorio”(Alto Comisionado para la paz, 2016, pág. 98)

La persistencia de los cultivos está ligada en parte a la existencia de condiciones de pobreza, marginalidad, débil presencia institucional, además de la existencia de organizaciones criminales dedicadas al narcotráfico”(Alto Comisionado para la paz, 2016, pág. 98)

Una salida a la cuestión de los cultivos de uso ilícito es “poner en marcha un nuevo programa que, como parte de la transformación estructural del campo que busca la RRI, contribuya a generar condiciones de bienestar y buen vivir para las poblaciones afectadas por esos cultivos”(Alto Comisionado para la paz, 2016, pág. 100)

Para ello se buscarán opciones que permitan la implementación de un nuevo proceso que garantice la sustitución de cultivos de uso ilícito y promuevan un desarrollo alternativo que mejore las condiciones de vida de las poblaciones campesinas que habitan estos territorios.

La solución definitiva al problema de drogas ilícitas requiere intensificar la lucha contra las organizaciones criminales dedicadas al narcotráfico y al lavado de activos, lo que también contribuirá a la creación de las condiciones necesarias para la implementación del acuerdo en los territorios y la construcción de la paz estable y duradera(Alto Comisionado para la paz, 2016, pág. 100)

Este apartado está directamente en concordancia con la propuesta de la Reforma Rural Integral, en la medida que la restitución de tierras a sus verdaderos dueños implica a la vez una sustitución de cultivos que impulse la economía rural.

El quinto punto de la agenda, uno de los más controvertidos del proceso, es el acuerdo sobre las víctimas, firmado el 15 de diciembre de 2015 y que ha sido uno de los que más tiempo le demandó a las delegaciones participantes elaborar para lograr una negociación

En este punto se acordó la creación del “Sistema Integral de Justicia Verdad, Reparación y no Repetición” de aquí en adelante SIJVRNR , incluyendo la Jurisdicción

Especial para la paz; y compromiso sobre derechos humanos que pretende lograr la satisfacción de los derechos de las víctimas, asegurar la rendición de cuentas por lo ocurrido, garantizar la seguridad jurídica de quienes participen en él y contribuir a garantizar la convivencia, la reconciliación y la no repetición, como elementos esenciales de la transición a la paz.

Es importante mencionar que el SIJVRNR está enmarcado dentro un modelo de justicia restaurativa que propone un tratamiento distinto a los delitos y a la violencia perpetrada durante el conflicto armado haciendo especial énfasis en medidas restaurativas y reparatoras.

“La justicia restaurativa supone que más que una cuestión abstracta de reglas y códigos rotos, es un asunto de personas y sociedades que sufren” (BRITO RUIZ, 2010, pág. introducción), por lo tanto su perspectiva difiere respecto a la justicia formal, en la medida que busca restaurar el lazo social dañado por acciones delictivas en un proceso de reparación y reconciliación entre víctimas y victimarios.

De este modo se identifican las necesidades de las víctimas y se garantizan sus derechos, pero a la vez, los victimarios reconocen también su responsabilidad en los delitos, comprendiendo así el impacto de sus acciones y asumiendo el compromiso de reparación para insertarse nuevamente en la sociedad y superar el estigma del delito. Dentro de este modelo de justicia se debe garantizar a la vez la seguridad jurídica de quienes se acogan a las medidas de justicia, como elemento de la transición a la paz.

El punto en mención generó gran controversia entre la población civil en la medida que se temía que quienes cometieron delitos de lesa humanidad salieran beneficiados con una justicia condescendiente que les condonara sus delitos y fomentara la impunidad.

Sin embargo, aunque con este sistema de justicia se hace énfasis en el perdón y el olvido como condiciones fundamentales para avanzar en el logro de la paz, no significa que haya asentimiento de los delitos, sino que se prioriza a las víctimas centrándose fundamentalmente en la reparación y la no repetición.

En este sentido hizo una clasificación de los delitos en no amnistiables y amnistiables, en el primer caso figuran los delitos de lesa humanidad entre los que se encuentran el genocidio, los crímenes de guerra, la toma de rehenes, u otra privación grave de la libertad

como el secuestro de civiles, la tortura, las ejecuciones extrajudiciales, la desaparición forzada, el acceso carnal violento y otras formas de violencia sexual, así como el reclutamiento a menores.

A quienes reconozcan la verdad, la responsabilidad y la participación en estos delitos se les dará una pena de restricción de la libertad entre los 5 y 8 años, quienes no reconozcan responsabilidad podrán llegar a tener penas entre 15 y 20 años, y los que asuman tardíamente su colaboración en estos delitos recibirán sanciones alternativas que emitirá un tribunal.

Pueden ser por un lado aquellos casos en los que se cometió un delito político o delitos conexos como por ejemplo la rebelión, la sedición, la asonada, el porte ilegal de armas, las muertes en combate compatibles con el Derecho Internacional Humanitario, el concierto para delinquir con fines de rebelión entre otros. Estos casos pasan a una Sala de Amnistía o Indulto en donde se estudia caso por caso y se determina con base en un análisis de la información si amerita indulto o no.

Es importante mencionar que fue sobre la voz de las víctimas que se empezó a construir este acuerdo, más de 3.000 víctimas participaron en cuatro foros en Colombia organizados por las Naciones Unidas y la Universidad Nacional de Colombia y sesenta víctimas viajaron a La Habana para dar sus testimonios directos a la Mesa de Conversaciones y ofrecer sus recomendaciones, con el apoyo de la Conferencia Episcopal, las Naciones Unidas y la Universidad Nacional.

El conflicto armado en Colombia lleva más de 5 décadas de duración y según la Unidad de Víctimas hasta el 1 de diciembre de 2015 se habían registrado un total de 7,9 millones de víctimas, de las que 6.6 millones corresponden a víctimas de desplazamiento forzado, más de 45 mil víctimas de desaparición forzada y aproximadamente 263 mil homicidios relacionados con el conflicto, la gran mayoría de ellos pertenecen a civiles, y el 50 por ciento de este total de víctimas corresponde a mujeres, niños y niñas.

Vale la pena aclarar que estas cifras no son resultado solo del accionar delictivo de las FARC-EP, sino de múltiples actores que participan en el conflicto entre los que figuran otros grupos guerrilleros, paramilitares, e incluso las Fuerzas Militares pertenecientes al Estado entre otras.

Así que ampararse en la supuesta impunidad en la que incurrió el acuerdo, se constituyó en la estrategia de los opositores del proceso, quienes a través de una campaña desinformativa se encargaron de desvirtuar lo pactado, argumentando que era una estrategia que les concedía privilegios a los guerrilleros, en la medida que no pagarían ninguna condena en la cárcel, quedarían sin antecedentes penales y además tendrían vía libre para organizarse social, civil y políticamente.

Tal fue la campaña de desprestigio, que incluso se llegó a decir que el gobierno le estaba entregando el país a las FARC-EP para convertir a Colombia en lo que hoy es Cuba y Venezuela, lo que disparó las alarmas ciudadanas y generó altos niveles de desinformación. La consigna de quienes estaban en contra del acuerdo fue "Confunde y reinarás" y funcionó para acaparar votos por el no al plebiscito, mecanismo a través del cual el gobierno buscaba refrendar el acuerdo final mediante la participación ciudadana.

El punto 6 da lugar a la creación de la Comisión de Seguimiento, Impulso y Verificación a la Implementación del Acuerdo Final (CSIVI) que debe refrendar lo pactado entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP.

Incluye además la ratificación de los acuerdos por parte del pueblo, para lo cual el gobierno tramitó en el Congreso de la República la figura del plebiscito a través de la cual los colombianos decidirían la suerte del acuerdo final y su implementación.

La firma del acuerdo de paz no solo significará el fin del conflicto entre el Gobierno y las FARC-EP y el principio del proceso de desmovilización del grupo subversivo. Constituye también el primer paso de un largo proceso legislativo, económico, político y social para poner en marcha las numerosas reformas que plantea el texto redactado en la Habana(El Herald, 2016)

Viridiana Molinares, profesora de Derecho de la Universidad del Norte, explicó así la relación de estos tres mecanismos:

La refrendación tiene que ver con la participación del pueblo frente al proceso, que se estará dando con un plebiscito donde los colombianos votarán para aceptar o no lo acordado en La Habana. En el evento que el pueblo refrende el acuerdo por vía plebiscitaria, se inicia el proceso de implementación a través de la expedición de leyes y reformas constitucionales para materializar los acuerdos. Por último, la comunidad internacional será la que verifique que la implementación de los compromisos de las FARC -EP y el Gobierno se cumplan de manera eficaz.(El Herald, 2016)

En un resultado inaudito, que sorprendió a la comunidad internacional el 2 de octubre de 2016 el 50.2% de los colombianos rechazó los acuerdos de paz entre el Gobierno y las FARC-EP frente a un 49.7 que votó por el sí. El 60 % de la población que estaba apta para votar optó por el abstencionismo, en un momento tan trascendental para Colombia, tema no menor en el desarrollo de la jornada electoral, en un país donde el voto no es obligatorio.

La votación puso de manifiesto la falta de solidaridad en un país atravesado por la guerra. Los lugares más golpeados, sobre todo los de la costa, optaron por el "sí", pero son municipios que aportaban un número de votos infinitamente menor al de las zonas urbanas o los núcleos rurales más poblados, donde la violencia del conflicto hace tiempo que dejó de golpear. El interior del país optó por rechazar los acuerdos" (El País, 2016)

El plebiscito también ha puesto en evidencia la falta de liderazgo en la política colombiana, que ya urgía de una renovación ante el crónico clientelismo. Solo un partido, el Centro Democrático, es decir, Álvaro Uribe, ha conseguido movilizar más gente que el resto de las formaciones políticas. El gran damnificado es el presidente, Juan Manuel Santos. El hombre que consiguió firmar un proceso de paz con las FARC después de 52 años de guerra, que convocó el plebiscito sin necesidad de hacerlo, ha sufrido un varapalo monumental. "No me rendiré, seguiré buscando la paz hasta el último minuto de mi mandato", aseguró (El País, 2016)

Frente al fracaso del plebiscito, y luego de que el gobierno desistiera de someter el texto final a un segundo plebiscito, le dio facultades al Congreso para refrendar el acuerdo mediante una cláusula de competencia, tras algunas modificaciones recomendadas por algunos sectores sociales.

De esta forma en diciembre de 2016 se refrendó el acuerdo definitivo y se continuó con su implementación en medio de un desánimo generalizado de la población dividida entre seguidores y detractores del proceso de paz y que están a la expectativa de la implementación de lo pactado, en medio de un ambiente político polarizado, con miras a las elecciones presidenciales de 2018.

Los resultados de esta contienda electoral que impusieron como presidente de Colombia por 10 millones de votos al candidato del Centro Democrático Iván Duque Márquez, frente a su opositor Gustavo Petro del Movimiento Colombia Humana, son

determinantes en el cumplimiento de los compromisos adquiridos entre el Estado y las FARC-EP

El nuevo mandatario, de la mano del ex presidente Álvaro Uribe Vélez, gran opositor del proceso de paz se mostró renuente a la implementación de los acuerdos logrados en la Habana- Cuba por considerar que su aplicación contribuye a fomentar la impunidad de quienes han cometido delitos de lesa humanidad; mientras que Petro, el candidato progresista, reconocido por haber integrado el movimiento guerrillero M-19 y por haber denunciado cuando ejercía como Senador de la República, los vínculos existentes entre paramilitares y políticos era un acérrimo defensor, su votación no le alcanzó para poder ejecutar los lineamientos de su programa de gobierno.

El nuevo modelo de país que propone el economista Duque Márquez, dista del proceso de pacificación logrado entre el Estado y las FARC-EP, por lo tanto, el destino de los acuerdos, está librado a su suerte, y solo el tiempo demostrará si se hizo efectiva su implementación, o simplemente pasará a ser otro de los intentos fallidos por desarticular una organización guerrillera de vieja data, sin desconocer claro está el capital simbólico que representa. Por ahora el expresidente Juan Manuel Santos obtuvo el Premio Nobel de Paz 2016 con el acuerdo logrado. Ahora resta esperar si Colombia logra ganar también con la implementación del mismo.

CAPÍTULO III - FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

La investigación se plantea como un estudio analítico- exploratorio sobre las disputas que se dieron en el proceso de implementación de la Cátedra de Paz en colegios públicos y privados de Boyacá- Colombia, tanto de áreas rurales como urbanas entre el 2016 y el 2018.

El trabajo analiza las negociaciones que tuvieron lugar al interior de cada institución educativa al momento de decidir los contenidos a enseñar, pero fundamentalmente aquellos referidos a la construcción de la memoria histórica discursiva y a las representaciones sociales del conflicto armado en Colombia, validadas y reproducidas por los actores sociales de los colegios, para interpretar así los modos de entender el proceso de paz logrado entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP.

El proyecto se sitúa en la línea de investigación de las instituciones educativas y sus actores, en la medida que el interés radica en conocer la apropiación que han hecho los colegios de la Cátedra de Paz como espacio educativo y comunicacional que refiere modos y sentidos de entender el fin del conflicto con las FARC-EP y la consolidación de un nuevo momento histórico que promueve la diversidad y la inclusión para el logro de la paz.

Abordaje desde el campo de la comunicación-educación

La fundamentación teórica y los aspectos conceptuales se enmarcan en el campo de la comunicación-educación, al reconocerlas como prácticas de sentido que no se pueden abordar al margen de los sujetos que participan, es decir directivos, educadores, educandos, sino que los incluye, en la medida que son ellos los que validan esos discursos desde su propia

enunciación hasta su reproducción, otorgándoles un significado y legitimando de este modo una mirada política del mundo, atravesada por cuestiones ideológicas y relaciones de poder.

En este sentido es pertinente puntualizar que:

En el campo de los estudios de comunicación-educación estaría surgiendo un enfoque específico que no trabaja desde lo interdisciplinario ni pretende unificar ambas disciplinas en un objeto específico sino que reconoce la pertinencia de una mirada que orada las fronteras disciplinares trabaja en el abordaje transdisciplinar de problemas a partir del intercambio crítico de puntos de vista teóricos y metodológicos entre ambas disciplinas(Da Porta, 2004, pág. 34).

Este enfoque teórico metodológico lo que “pone en juego es una profunda modificación de las identidades de los fenómenos sociales en los que se manifiesta el cruce entre “lo comunicacional” y “lo educativo”, y de los conceptos desde los cuales se los piensa”(Da Porta, 2004, pág. 34)

“El campo comunicación-educación está fuertemente marcado (...), por la impronta comunicacional, que a modo de discurso demandante empieza a interpelar al sistema educativo como un espacio de comunicación o como un espacio para la comunicación”(Da Porta, 2004, pág. 34).

Una lectura ingenua haría suponer que comunicación y educación pueden considerarse como dos dimensiones de todo proceso social, que en algunos casos, logran articularse y modificarse entre sí, dando lugar a nuevos fenómenos. Sin embargo, es posible reconocer en esta articulación cierta preeminencia hegemónica de la comunicación por sobre la educación, en tanto la primera funciona como un “significante vacío” que no refiere a un significado específico sino que “pasa a simbolizar una larga cadena de significantes equivalentes”

(Laclau, E.1998:72) a diferencia de lo “educacional” que parece fuertemente vinculado al sistema educativo formal(Da Porta, 2004, pág. 35).

La propuesta se enmarca en este enfoque de la comunicación-educación con el propósito de asumir que la comunicación no solo se relaciona con los medios masivos hegemónicos ni la educación exclusivamente con la escuela y sus procesos, sino que son dos dimensiones que trascienden estos espacios y que a través de sus aportes teóricos y metodológicos nos obligan a pensar desde otro lugares.

Estas reflexiones parten de entender la comunicación como “la articulación de procesos simbólicos, en relación a la producción, circulación y recepción de significaciones y las condiciones históricas, sociales, culturales- que los hacen posibles”(Da Porta, 2004, pág. 36)

Por su parte Eva Da Porta en términos de Derrida J Stiegler se refiere al acto de comunicación y lo hace a partir de una dimensión pragmática, una capacidad per formativa, introduciendo así “la problemática del poder, del ejercicio de cierta fuerza y la capacidad de transformar, el ejercicio de una autoridad y su legitimidad, planteando además las cuestiones de vínculo político y ético con el otro (Derrida, J 1997: 19-20)”(Da Porta, 2004)

Expuesto así, aparece una dimensión semiótica en donde

Tiene lugar un proceso de constitución del sentido, este proceso no se encuentra al margen de los sujetos que participan, y que se constituyen por el mismo acto comunicativo, de las posiciones discursivas y sus capacidades comunicativas y de la autoridad/legitimidad que movilizan. Es necesario considerar las relaciones de poder, las luchas, las tácticas y las estrategias que definen determinadas posiciones enunciativas a partir de las cuales se genera el sentido(Da Porta, 2004, pág. 37).

La cuestión per formativa también se vislumbra en el concepto de educación visto como ese proceso en el que:

A partir de una práctica de interpelación, el agente se constituye como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, que modifique su práctica cotidiana en términos de transformación radical o en términos de reafirmación más fundamentada (Burgos, 1998, pág. 13)

Se trata de salir del esquema de la escuela tradicional o la comunicación mediática, para adentrarse en un campo de investigación, cuyos aportes nos llevan a deconstruir estas disciplinas y a pensarlas más como espacios de interpelación que atraviesan prácticas cotidianas y que tienen que ver más con la vida misma y la realidad política y social de los sujetos que con territorios delimitados y estructurados impermeables.

Desde una concepción Arendtiana, podría decirse que la educación es ante todo un proceso por el que se pasa o se transmite un saber a otros, saber que implica una preparación y una atención hacia el mundo (Arendt, 1996). Cabe aclarar que esa transmisión, al menos desde la perspectiva de la filósofa alemana, no debe pensarse como la transferencia mecánica y lineal de un sujeto o una generación a otro/a, sino que siempre involucra alguna transformación o traducción, y por eso habría que pensarla como una comunicación que estalla (Larrosa, 2018, página 16) (Dussel, 2019).

Se trata entonces de:

Alargar la mirada a los procesos político-pedagógicos desde el horizonte teórico de Ernesto Laclau, como sucesos que están presentes en la construcción de lo educativo más allá del espacio escolar, pero también en el espacio escolar como un sitio de disputa por la direccionalidad del proyecto de instrucción pública o

como una demanda por hacer valer los derechos humanos (Ruíz Muñoz, 2019, pág. 26)

La aportación de Laclau a lo pedagógico se detiene en

El carácter político de cualquier acto educativo en cuanto formador de subjetividades en su sentido “reproductor” y también en su sentido “transgresor” en la medida en que, en cualquiera de los dos casos, se trata de una práctica en la cual el individuo o persona en proceso de subjetivación incluye y excluye imágenes identitarias, acepta algunas y rechaza otras. La complejidad de este proceso, ya sea en el plano de lo individual, como en el de lo colectivo, requiere de una elaboración con cierta profundidad” (Buenfil Burgos, 2019, pág. 100).

Así, es posible por ejemplo, reconocer la huella de un aprendizaje colectivo cuando una agrupación transforma sus demandas, sus disposiciones, sus rutinas, sus disposiciones y sensibilidades (independientemente de si esto ocurrió inmediatamente después de una interpelación, o de si pasó un mes o años), y el análisis de esta práctica educativa involucra desde luego, rastrear la interpelación que dejó su marca en este “después”: su ocurrencia, situación, contexto, contenidos, espacio, tiempo, valores y disposiciones perseguidos, sensibilidades que se buscó formar, sujetos a los que convocó, entre otras cosas (Buenfil Burgos, 2019, pág. 111).

De este modo al abordar la investigación desde este enfoque propuesto partimos de entender la comunicación desde la cultura “como un proceso solo comprensible desde y en las prácticas sociales de los sujetos históricamente situados. Busca así poner en evidencia el sentido político-ideológico presente en nuestras prácticas de investigación”(Morabes, 2008, pág. 68)

Así, se hace pertinente en términos de Saintout “desplazarse de los sujetos y sus prácticas, sus discursos, a las dimensiones estructurales, y de allí nuevamente a las prácticas:

sentido y fuerza. Incorporar el conflicto en el territorio de las significaciones: la politicidad de la comunicación”(Saintout, 2003).

Por eso entendemos que la comunicación debe dejar de ser un instrumento y una táctica para adquirir una dimensión estratégico -política que proponga un imaginario a futuro por el que la sociedad trabaje y sueñe. Se trata, por tanto de articular una mirada integral de la política comunicacional; de formular políticas públicas de comunicación que, como recurso simbólico para la creación y redefinición de la realidad política y social, funcionen como un activador de la transformación y aporte a la construcción de un sujeto social comprometido con el proceso de cambio(Fernández, 2011, pág. 12)

..

Uno de los mayores inconvenientes para pensar la relación en general y la investigación en particular en comunicación-educación-tanto en las instituciones educativas como en las organizaciones sociales- es el hecho de pensar lo “comunicacional” como transparente, ajeno a lo conflictivo y a lo evidente (...). pretender una mirada “natural” o ingenua, aún de lo aparentemente más evidente, no es más que estar como plantea Stuart Hall (Curran, Morley y Walkerdine, 1998), en el “grado máximo de la ideología” aquel en que se ha naturalizado la construcción de lo real”(Morabes, 2008, pág. 72).

También en los estudios de comunicación- tal como plantean Jensen y Jankowski (1998)- hubo que volver a pensar en otros términos al sujeto, al discurso, a la ideología y a la cultura. El modo en que se comprenden estas categorías resulta fundamental para pensar qué es lo “real” al construir un objeto de estudio, y por ende como construir al referente y qué considerar como

problemas para abordar en el campo; aspectos ineludibles cuando pensamos qué es lo que “se pone en común” y con qué objetivos lo hacemos (Morabes, 2008, pág. 73)

En principio y siguiendo a Bourdieu (1983), consideramos la definición de campo de comunicación y educación como espacio no-homogéneo, en el que es posible demarcar áreas visibles-aquellas de trabajos con medios masivos y nuevas tecnologías- y otras más intangibles- la comunicación como transversalidad que recorre las diferentes prácticas sociales. No obstante, podemos ver que se trata de un “territorio” (Barbero y QUIROZ, 1993, y Huergo, 1999) aún desordenado, al que si bien es posible recorrer por algunas trayectorias demarcadas-tradiciones y representaciones hegemónicas al mismo tiempo se hace necesario “atravesar” por recorridos menos establecidos (Huergo y Fernández, 2000) (Morabes, 2008, pág. 75)

Para esta investigación “consideramos necesario abordar las diversas y vastas problemáticas de la comunicación en la educación desde un lugar que ayude a los alumnos a ampliar sus horizontes de posibilidades y que promuevan la participación y el compromiso social” (Margiolakis E. y., 2011, pág. 13)

No concebimos la educación solo en términos de comprensión, sino que pensamos necesario dar un paso en el ejercicio de construcción de ciudadanía, de intervención en el mundo que nos rodea, e implica en el hecho pedagógico una posibilidad de cambios concretos. Creemos necesario potenciar pedagogías de acción y participación (Margiolakis E. y., 2011, pág. 13)

Es fundamental manifestar que “los modos de comunicar y de educar están atravesados por las condiciones sociales e institucionales en las cuales se realizan y se especifican solo en sus contextos per formativos (...) ambos términos no son homologables, sino que expresan dimensiones distintas y

complementarias de lo social. En lo educativo estaría presente la “consecución de un proyecto”, lo que implica una intencionalidad ideológica de lograr un propósito. Mientras lo comunicativo, sería la posibilidad misma de la intencionalidad de educar a otro, la condición de la interpelación misma que lo educativo presupone, la competencia ilocutoria de transformar a otro como sujeto educativo, la fuerza discursiva necesaria para imponer un proyecto, un modelo de identificación en el cual el sujeto se reconozca y “acepte” la invitación a ser eso que se propone” (Cfr Buefil Burgos: 10-11)”(Da Porta, 2004, págs. 37-38).

En desarrollo de este marco de debates teóricos nos parece relevante para esta investigación remitirnos tanto a los modelos de educación como a los de comunicación que propone Mario Kaplún, los cuales establecen marcadas diferencias con respecto los procesos de enseñanza-aprendizaje y al lugar que ocupan en los mismos, tanto los actores sociales como el conocimiento.

El primero de ellos corresponde a la educación con énfasis en los contenidos, llamada por Paulo Freire como educación bancaria cuyo fin es la domesticación de las personas y opera a través de una comunicación unidireccional en donde el educador es el dueño del saber, por lo tanto es él el que sabe, posee y transmite el conocimiento; mientras que el educando ocupa el lugar de un recipiente vacío que debe ser llenado. La palabra la tiene el educador, mientras que el educando se limita a escuchar, obedecer y seguir instrucciones.

El segundo modelo es la educación que pone énfasis en los efectos, encaminado a “moldear” la conducta de las personas con objetivos previamente establecidos”(Kaplún, 2002, pág. 17).

En este caso;

El comunicador es una especie de arquitecto de la conducta humana, un practicante de la ingeniería social del comportamiento, cuya función es inducir y

persuadir a la población a adoptar determinadas formas de pensar, sentir y actuar, que le permitan aumentar su producción y su productividad y elevar sus niveles y hábitos de vida(Kaplún, 2002, pág. 30).

Este modelo lo que busca es:

Inculcar nuevas actitudes sin pasar por la reflexión, por el análisis. Sin pasar por la conciencia, sin someterla a una libre elección (...). Hay que lograr un resultado: no que la persona piense, discuta la cuestión y tome una decisión libre y autónoma (...) sino persuadirla, condicionarla, ofrecerle el cebo de una recompensa, para que adopte de una vez el cambio que se desea imponer(Kaplún, 2002, pág. 32).

Nada hay aquí, pues de real participación ni de incidencia del receptor en la comunicación. Solo hay acatamiento, adaptación, medición y control de efectos. La retroalimentación no es sino el mecanismo para comprobar la obtención de la respuesta buscada y querida por el comunicador. Como bien señala Escarpit “el feedback tiene una función de regulación destinada a mantener una situación en un estado estable; es una forma de robotización social(Kaplún, 2002, pág. 39).

El tercer modelo es el de la educación que pone énfasis en el proceso que fundamentalmente busca la transformación de la persona y de las comunidades a partir de la interacción dialéctica y la conciencia social. Su principal inspirador, Paulo Freire la ha denominado educación liberadora o “transformadora”.

Este modelo ve a “la educación como un proceso permanente, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento. Un proceso de acción-reflexión-acción que él hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás”(Kaplún, 2002, pág. 45)

“La educación se hace en la vida, en la praxis reflexionada (...). El objetivo es que el sujeto piense y que ese pensar lo lleve a transformar su realidad”(Kaplún, 2002, pág. 48).

Se trata de una educación que problematiza, que más allá de enseñar cosas y transmitir contenidos, pretende generar una conciencia crítica, pues “lo que el sujeto educando necesita no es solo ni únicamente datos, informaciones, sino instrumentos para pensar, para interrelacionar un hecho con otro y sacar consecuencias y conclusiones para construirse una explicación global, una cosmovisión coherente”(Kaplún, 2002, pág. 46).

Para esta investigación proponemos como punto de partida identificar el modelo educativo y comunicacional adaptado por cada institución, a partir de la clasificación propuesta por Mario Kaplún, pero haciendo particular énfasis en la Cátedra de Paz a partir de la revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Consideramos que algunos aspectos que diferencian a estos modelos en cuanto a la concepción de la educación, la pedagogía, el lugar del educando y del docente así como la función política entre otros, se constituyen en indicadores que nos aproximan a leer los modos en que es contado el conflicto armado en Colombia a partir de los relatos que surgen en las aulas, de los discursos que son priorizados, de la forma en que son etiquetados esos actores del mismo, para conducirnos así al “estatuto de la realidad” instalado, que tiene que ver más con la generación de sentidos en donde entran en juego no solo la escuela, sino las historias de vida, la biografía personal y familiar de cada uno de los que habitan las aulas, así como las Representaciones Sociales instaladas y reproducidas por los medios de comunicación hegemónicos entre otros.

Desentrañar estas cuestiones, nos aproximará a identificar las Representaciones Sociales del conflicto armado que se imponen y se reproducen y que determinan el modo en que son leídos e interpretados los acuerdos de paz logrados con las FARC-EP en La Habana-Cuba, lo que nos llevará además a una interpretación del proceso de construcción de la memoria histórica.

Reconocer si a las instituciones las atraviesa una concepción bancaria, manipuladora o transformadora; si el docente asume el rol de enseñante, instructor o facilitador, y si sobresale el acatamiento, la adaptación o el pensamiento libre, se constituyen en indicadores que nos conducen gradualmente a encontrar respuestas a las preguntas formuladas en esta investigación.

La escuela como dispositivo social

La escuela nace con los estados modernos capitalistas, por lo tanto, no es resultado natural de una “evolución pedagógica”. Con el surgimiento de los Estados-Nación que triunfan sobre otros poderes como el eclesiástico y los poderes locales hay una necesidad imperiosa por unir a la población que habita el territorio, inculcar un sentimiento de pertenencia a esa Nación, lo que resulta clave para ejercer un poder legítimo sobre ella. Los símbolos de identidad nacional comienzan a institucionalizarse: los himnos, las banderas, los ejércitos nacionales con sus uniformes característicos y también los estados se abocan a la tarea de la construcción de un sistema de educación pública de alcance nacional. Su finalidad: homogeneizar y estimular el sentido de pertenencia común entre los individuos sujetos a la autoridad del Estado. La escuela es, en este contexto histórico, una de las herramientas políticas más efectiva para conseguir dicho propósito en la sociedad.

Emile Durkheim, uno de los padres fundadores de la sociología moderna sostiene que si la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella, por el contrario, todo lo que es educación debería estar sometido a su acción. El autor plantea que todos los integrantes de una sociedad para poder ser parte de ella necesitan la tenencia de un conjunto de saberes. Y es el Estado, como garante del bienestar general, la autoridad legítima para producir y distribuir dichos saberes.

Así:

La escuela se convirtió en un innegable símbolo de todos los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad. A partir de entonces, todos los hechos sociales fueron explicados como sus triunfos o fracasos: los desarrollos nacionales, las guerras- su declaración, triunfo o derrota-, la aceptación de determinados sistemas o prácticas políticas se debían fundamentalmente a los efectos en la edad adulta de lo que la escuela había hecho con esas mismas poblaciones cuando le habían sido encomendadas durante su infancia o juventud(Pineau, ¿ Por qué triunfó la escuela ? o la modernidad dijo "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo", 1993, pág. 306)

Es un dispositivo de generación de ciudadanos-sostienen algunos liberales-, o de proletarios-según algunos marxistas-, pero no sólo eso! La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos” (Pineau, ¿ Por qué triunfó la escuela ? o la modernidad dijo "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo", 1993, pág. 307)

Son los fenómenos extraescolares-capitalismo, nación, república, alfabetización, occidente, imperialismo, meritocracia, etc.-los que explican la escuela, que se vuelve producto de “esas causas externas. Pero históricamente es demostrable que si bien esos “contextos” cambiaron, el “texto escolar” resistió. Durante el periodo de hegemonía educativa escolar se alzaron nuevos modelos sociales, se erigieron nuevos sistemas políticos y económicos, se impusieron nuevas jerarquías culturales, y todas esas modificaciones terminaron optando por la escuela como forma educativa privilegiada(Pineau, ¿ Por qué triunfó la escuela ? o la

modernidad dijo "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo", 1993, pág. 307)

De este modo se logra consolidar la escuela como una forma educativa hegemónica y aunque:

Buena parte de las regulaciones... provienen desde afuera, pero también desde dentro del sistema. Decretos, reglamentos, circulares e inspecciones se presentan como estos dispositivos. Cada escuela en particular no puede justificarse ni funcionar en forma aislada respecto del resto del sistema, sino que se presenta en el conjunto en busca de una armonía no exenta de conflictividad(Pineau, ¿ Por qué triunfó la escuela ? o la modernidad dijo "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo", 1993, pág. 312).

Fue así, siguiendo a Pineau, que la tenencia monopólica de los saberes específicos favorecieron el control y disciplinamiento de los alumnos, dando lugar a que dichos sujetos fueran moldeados en instituciones específicas dentro de los sistemas educativos

Por lo tanto:

La escuela como espacio determinado para enseñar, recorta, selecciona y ordena los saberes que considera debe impartir a sus alumnos por medio del proceso de elaboración y concreción del currículo prescripto. Esta primera selección es siempre previa al acto de enseñanza y, en cierta parte, ajena a sus propios agentes y receptores. El currículo en tanto conjunto de saberes básicos, es un espacio de lucha y negociación de tendencias contradictorias, por lo que no se mantienen como un hecho, sino que toma formas sociales particulares e incorpora ciertos intereses que son a su vez el producto de oposiciones y negociaciones continuas entre los distintos grupos intervinientes. No es el resultado de un proceso abstracto, ahistórico y

objetivo, sino que es originado a partir de conflictos, compromisos y alianzas de movimientos y grupos sociales, académicos, políticos, institucionales, etcétera, determinados(Pineau, ¿ Por qué triunfó la escuela ? o la modernidad dijo "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo", 1993, pág. 315)

Surge así entonces

La comprensión de la escuela como la institución evolutivamente superior de difusión de la única cultura válida (la de la burguesía masculina europea) para algunos, la “cultura científica” para otros, o la “cultura nacional” para terceros” como instancia de disciplinamiento social que permitiera el desarrollo y el progreso ordenado de la humanidad. La cultura que la escuela debía difundir era considerada como la más evolucionada de todas las posibles, y, por tal, con derecho a desterrar y subordinar a cualquier otra presente(Pineau, ¿ Por qué triunfó la escuela ? o la modernidad dijo "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo", 1993, pág. 322)

Sin embargo, la concepción de la escuela a lo largo del tiempo y en pleno siglo XXI ha sido cuestionada. “Se han relativizado sus planteos-como la concepción de transmisión-, se han sumado cuestiones -como las lógicas de poder en juego o la distribución diferenciada de los saberes-pero la matriz de dicha definición sigue en pie”(Pineau, ¿ Por qué triunfó la escuela ? o la modernidad dijo "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo", 1993, pág. 327)

Es preciso manifestar como advierte Pineau que la historia de la escuela triunfante en el siglo XX siguió nuevos derroteros y han condicionado su devenir que se debate entre la escuela nueva y la escuela tradicional , modificando la lógica del aula, atravesada por nuevas formas de organización y administración, por la globalización de la información, la masificación del sistema,

la constitución de nuevos agentes educativos y la aparición de nuevas formas de procesamiento de la información entre otros.

Los aportes de Pineau son significativos en la medida que nos permiten pensar la escuela no como un fenómeno natural y evolutivo, sino histórico y contradictorio, y nos lleva a ver la escuela como ese espacio social “donde se establecen relaciones, se plantean conflictos o pugnas por el sentido del mismo espacio, donde se producen encuentros y desencuentros, negociaciones, reciprocidades, indiferencias, autoridades o jerarquías, rituales legitimados o no, rutinas admitidas o sancionadas, etc. Un espacio social es complejo, no lineal”(Huergo J. y., 2009, pág. 1).

Es importante observar y analizar, en la re-lectura de la escuela, las convergencias y distancias, los dinamismos particulares y las formas que adquiere no solo la política formal (educativa e institucional), sino también lo político, regido por lógicas de cooperación en el ejercicio del poder cultural, o por lógicas de antagonismo (entre proyectos, actores, modalidades pedagógicas, etc.)”(Huergo J. y., 2009, pág. 6).

Graciela, Frigerio, Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti al analizar las instituciones se refieren a las múltiples negociaciones que se producen en ellas

Las instituciones son permanentes construcciones en la que los actores habitan y a la vez son habitados(...) frecuentemente se liga a la institución con la idea de lo establecido, de lo reglamentado, de la norma y la ley. Sin embargo, en ellas hay zonas de certidumbre e incertidumbre. Para cada actividad es necesario el mínimo de certezas que nos aseguren el encuentro con otros y la realización de las tareas, pero al interior de ese marco se hace necesario que aparezcan intersticios para la libertad de los actores”(Huergo J. y., 2009, pág. 6)

Siguiendo las ideas de Michel Foucault, el poder pertenece al orden de las prácticas sociales e implica una relación de fuerzas (no necesariamente violenta).

Es decir, el poder no se "posee" sino que se "ejerce" en la institución, a través de la fuerza de las palabras, de los saberes, de las acciones del discurso. Y se ejerce también a través de la producción de dominios de saber y de regímenes de "verdad", que crean objetos, métodos, etc. Las relaciones de fuerza se dan entre los diversos discursos y actores que disputan un espacio social. Allí vemos que hay grupos o actores que ejercen más poder, y que se establecen relaciones de fuerza en términos de dominación de unos sobre otros, o de unos saberes o unas concepciones sobre otras, o en términos de discriminación y también de exclusión de sujetos, saberes y prácticas"(Huergo J. y., 2009, pág. 6).

A partir de los planteamientos de Huergo consideramos el poder no se posee sino que se ejerce, por lo tanto se deja de relacionar el mismo con aquello instituido, con las autoridades, con aquello que se etiqueta como oficial porque:

También se ejerce el poder desde posiciones de crítica, de impugnación, de cuestionamiento, de resistencia... y desde zonas de construcción de otros proyectos y producción de otras tareas en el ámbito institucional, que frecuentemente son consideradas trasgresoras, contrahegemónicas o alternativas"(Huergo J. y., 2009, págs. 6-7).

Discurso escolar, actores sociales y curriculum

Huergo y Morawicki hacen referencia además a una gramaticalidad escolar que es como una especie de guion cultural, asediado por múltiples discursos que circulan y que ponen en entredicho ese estatuto de la verdad naturalizado por las instituciones educativas. El discurso escolar convive y entra a competir con otros discursos sociales como el mediático, el callejero, el comunal o comunitario, el del mercado entre otros.

Los contenidos académicos no son lo que pueden parecer al observador casual, ya que al tomar cuerpo o concretarse en el espacio privilegiado del aula, se

traman con el universo de relaciones entre el maestro y los alumnos; son estos sujetos quienes en el microcosmos escolar los asumen, los reconstruyen, los median, los restituyen o los olvidan(Edwards, 1985, pág. 1)

Con respecto a estos contenidos académicos Edwards agrega que suelen ser presentados con carácter de verdaderos, por lo tanto "se puede decir que transmiten visiones del mundo "autorizadas" (con autoridad), las cuales se constituyen en el rayado de cancha en el cual los sujetos llevan a cabo sus apropiaciones, ya sea aceptando, rechazando o construyendo conocimientos"(Edwards, 1985, pág. 1).

Edwards dice además que estos conocimientos transmitidos responden a una proposición de la cultura, y por ello es tanto en el lenguaje como en los comportamientos que ésta puede apreciarse ya que se encuentra tanto en lo que se dice y se hace como en aquello que se calla o se niega.

Esta propuesta cultural no se transmite siempre, ni en todas las aulas de la misma manera, por más que el programa sea uno. Ello es así porque el lugar donde el conocimiento se "transforma" en una particular explicación de la realidad es el sujeto, esta concreción por lo tanto no es estable, homogénea, unívoca para toda situación social. La transformación (cambio de forma) del conocimiento tiene relación con la historia de los maestros, en tanto maestros y en tanto mujeres y hombres, y con la historia de los alumnos en los mismos sentidos, historias que se ponen en juego en la lógica de interacción en el salón"(Edwards, 1985, pág. 2).

Con respecto a la materialidad de ese conocimiento transmitido mediante el proceso de enseñanza Edward asegura que tiene una forma determinada que no está al margen del contenido. Esa forma que no es vacía, le agrega significados, y se constituye en mensajes que generan alteridad y re significados, generando así nuevos contenidos.

El contenido se transforma en la forma. Es decir, si la forma también es contenido en el contexto escolar, la presentación del conocimiento en formas distintas

le da significaciones distintas y lo altera como tal. La forma en que se presentan los temas... afecta su significado. Además tiene consecuencias para el grado de apropiación posible del conocimiento para los sujetos (Edwards, 1985, pág. 2).

Las apreciaciones de Edwards nos llevan a reflexionar con respecto a los contenidos propuestos en el programa que no son estáticos, se transforman permanentemente en el proceso de transmisión, a partir de la historia de los maestros y su intencionalidad, como de la reelaboración por parte de los alumnos a partir de sus historias y sus intentos por aprender.

Así será fundamental establecer si "el conocimiento se presenta como teniendo un status en sí mismo y no como significante con referente; en tanto tal se presenta cerrado y acotado todo el conocimiento sobre el tema (...) es presentado como teniendo un carácter de verdad incuestionable" (Edwards, 1985, pág. 6); o si la enseñanza hace énfasis en la aprehensión de la forma, presentando al conocimiento por medio de mecanismos e instrumentos que permiten pensar, o si el conocimiento es, entonces significación y ello incluye por definición al sujeto para quien significa

De este modo entendemos el currículum como:

La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía³. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social.

³ Se está trabajando la noción de hegemonía desde una perspectiva gramsciana, en la cual esta se piensa a partir de la reconceptualización de la noción de Estado: "(el) concepto de Estado, normalmente entendido como Sociedad política (o dictadura, o aparato coercitivo para conformar la masa popular según el tipo de producción y la economía de un momento dado) y no como un equilibrio entre la Sociedad Política y la Sociedad civil (o hegemonía de un grupo social sobre toda la sociedad política y la Sociedad civil (o hegemonía de un grupo social sobre toda la sociedad nacional ejercida a través de las organizaciones denominadas privadas, como la Iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc)" (Gramsci: 1981: 46).

Propuesta conformada con aspectos estructurales-formales y procesales- prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la currículo en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación”(De Alba, Curriculum: Crisis, mitos y perspectivas., 1995, págs. 59-60).

El campo del currículum es un campo de contacto e intercambio cultural. En la conformación (...), se lleva a cabo una confrontación, una lucha, en la cual distintos grupos y sectores con intereses opuestos y contradictorios luchan por determinar la selección de contenidos culturales que conformarán un currículum, se arriba a la síntesis señalada a través de mecanismos en el contexto de tal lucha de negociación e imposición. En el centro de ésta se observa un problema de poder”(De Alba, Curriculum: Crisis, mitos y perspectivas., 1995, pág. 65) “El currículum, es entonces, una arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder”(De Alba, Curriculum: Crisis, mitos y perspectivas., 1995, pág. 67)

Alicia de Alba, citando a Foucault refiere:

Por poder hay que comprender primero la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio que se ejercen, y que son constitutivas de su organización: el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras, las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formación de la ley, en las

hegemonías sociales (Foucault: 1976; 174)(De Alba, Curriculum: Crisis, mitos y perspectivas., 1995, pág. 66).

En términos de Alicia de Alba consideramos que:

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

Por lo tanto, para esta investigación

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

Lo anterior nos lleva a:

Concebir al alumno como agente crítico que dé contenido al conocimiento, como un sujeto con voz y capacidad crítica. En el terreno de la comunicación, por ejemplo significa brindar importancia a la selección y jerarquización de la información que proviene de los medios y las nuevas tecnologías, la cual es presentada de manera indiscriminada y en forma de “mosaico” otorgándole sentido y contextualizándola, dando relevancia a la capacidad de argumentación y a la recuperación de la comunicación en términos históricos(Margiolakis E. , 2011, pág. 166)

Cátedra de Paz

Como categoría básica y central de esta investigación, encontramos la Cátedra de Paz que surgió en el particular contexto de las negociaciones de La Habana-Cuba en donde el gobierno nacional asumió que la paz no se reduce exclusivamente a la entrega de armas por parte de insurgentes y su reinserción a la vida civil, sino que se trata de un proceso más complejo que debe involucrar a las instituciones educativas del país, en aras de pensar en la sociedad que se quiere construir tras el acuerdo logrado con las FARC-EP.

La iniciativa fue impulsada por el ex presidente colombiano Juan Manuel Santos y posteriormente respaldada por el Congreso Nacional a través de la Ley 1732 de 2014 y reglamentada mediante el decreto 1038 de 2015.

La ley en mención pretende garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de la paz en Colombia, reglamentando la cátedra en todas las instituciones educativas del país de preescolar, básica y media como una asignatura independiente.

Se determinó además la obligatoriedad de la cátedra para corresponder así con los artículos 22 y 41 de la Constitución Política de Colombia, que contemplan en su orden que “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” así como la obligación del Estado de divulgar la Constitución en todas las instituciones educativas tanto de carácter público como privado, para garantizar la instrucción cívica y fomentar a la vez prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana.

Según el parágrafo 2 “la cátedra de paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión, y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población”(Función Pública, 2014).

Siguiendo los lineamientos de la ley, la cátedra pretende convertirse en un espacio de reflexión y formación en torno a la convivencia basada en el respeto, fundamentada además en lo contemplado en los informes sobre derechos humanos del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

El artículo 3 refiere además que el pensum académico de la cátedra será flexible, lo que posibilita que cada institución educativa lo adapte de acuerdo con las circunstancias académicas, geográficas, de temporalidad y metodológicas que consideren pertinentes. Según lo legislado le corresponde al Ministerio de Educación proporcionar los criterios y orientaciones para garantizar el cumplimiento de lo dispuesto en la ley.

El decreto reglamentario de la Cátedra de Paz el 1038 de 2015 considera fundamental “fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución”.

Como objetivos de la cátedra establece el aprendizaje, la reflexión y el diálogo en torno a tres ejes temáticos:

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

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

. **Desarrollo sostenible:** Tendiente al crecimiento económico, la elevación de la calidad de vida, el bienestar social, sustentados en los recursos naturales renovables, sin deteriorar el medio ambiente o el derecho de las futuras generaciones a utilizarlo para satisfacer sus necesidades.

El decreto refiere además que las instituciones educativas debían incluir la Cátedra de Paz en el Plan de estudios antes del 31 de diciembre de 2015, adscribiéndola dentro de algunas de las siguientes áreas:

- A. Ciencias Sociales, historia, geografía, Constitución Política y Democracia
- B. Ciencias naturales y educación ambiental
- C. Educación ética y en valores humanos

Con respecto a la estructura y contenidos de la cátedra, las instituciones deberían optar por al menos dos de las siguientes áreas temáticas:

- a. Justicia y derechos Humanos
- b. Uso sostenible de los recursos naturales
- c. Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación
- d. Resolución pacífica de los conflictos
- e. Prevención del acoso escolar
- f. Diversidad y pluralidad
- g. Participación política
- h. Memoria histórica
- i. Dilemas morales
- j. Proyectos e impacto social
- k. Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales
- l. Proyectos de vida y prevención de riesgos

El decreto estipula además que el Ministerio de Educación Nacional promoverá el desarrollo de estrategias para la formación específica de los docentes y directivos docentes orientados a educar en una cultura de la paz, el desarrollo sostenible, conforme con los lineamientos de la cátedra de paz.

Si bien, dentro de las medidas reglamentarias en el proceso de implementación de la Cátedra de Paz, se presenta una amplia oferta de contenidos que le da autonomía a las instituciones educativas para la definición de los ejes temáticos que abordarán; para los fines pertinentes de esta investigación (delimitados previamente tanto en la formulación del problema como en los objetivos), nos enfocaremos en las Representaciones Sociales del conflicto armado en Colombia y en la memoria histórica, que aunque están atravesados por la realidad social, económica y política nacional en donde emergen varias de las áreas temáticas propuestas en el decreto, nos permitirá centrarnos en el objeto de estudio. Los demás contenidos resultan propuestas pertinentes para más adelante darle continuidad a esta línea de investigación.

A partir de la caracterización de la Cátedra de Paz propuesta por el Gobierno Nacional, y luego de haber realizado un breve recorrido histórico que nos aproxime a las causas del conflicto armado, atravesado por la desigualdad social, económica y política, para posteriormente leer y re-significar los acuerdos de paz logrados con las FARC-EP en La Habana- Cuba, y considerando las múltiples definiciones con respecto a lo que se entiende por paz, que según la Organización de Naciones Unidas (ONU) la define como " un conjunto de valores, actitudes, comportamientos, y estilos de vida que rechazan la violencia y previenen los conflictos, atacando sus raíces a través del diálogo y la negociación entre los individuos, los grupos o los estados"(Mesa Pérez, 2017, págs. 9-10)

Para la catalana Marina Caireta Sampere la paz es:

El proceso de realización de la justicia en los diferentes niveles de la relación humana. Es un concepto dinámico que nos lleva a hacer aflorar, afrontar y resolver los conflictos de forma no violenta, y cuyo fin es conseguir la armonía de la persona con sí misma, con la naturaleza, y con las demás personas (Mesa Pérez, 2017, pág. 13)

Por su parte el filósofo Immanuel Kant en su obra *El Tratado de la Paz perpetua*, se refiere al respecto así:

La paz no es un estado natural en el que los hombres viven unidos. El estado natural, es más bien el de la guerra, uno en el que si bien las hostilidades no se han declarado, existe un riesgo constante de que estallen. No alcanza con evitar el inicio de las hostilidades para asegurar la paz. Por esto, la paz es algo que debe ser implantado (Hopenhayn, 2005).

Por su parte Anna Harendt nos conduce a una interesante reflexión sobre la paz a partir de la relación que establece entre el poder y la violencia. En su libro *la Condición Humana* manifiesta que "la violencia no promueve causas(...). De hecho, más que revolución, lo que fomenta y busca son reformas" (Serra, 2020)

Y podríamos continuar con la amplitud y variedad de conceptualizaciones que han surgido con respecto a lo que se entiende por la paz, que varían en el tiempo y que están determinados por el contexto histórico. Por ello para fines de esta investigación nos parece pertinente el concepto del sociólogo francés Daniel Pécaut quien considera que la paz "no es la ausencia de conflicto sino la condición para que los conflictos se integren dentro del debate democrático" (Ramírez Giraldo, 2015, pág. contraportada).

Memoria histórica: un recorrido indispensable

Lejos de pretender a través de esta investigación verificar el cumplimiento de la normativa, lo que nos interesa es indagar sobre las pugnas, tensiones y acuerdos que

protagonizaron los actores sociales de instituciones educativas con respecto al proceso de implementación de la cátedra. Pero particularmente en la definición de contenidos, en los modos de contar el conflicto armado en las aulas, a partir de los relatos orales y escritos tanto de los educadores como de los educandos. Con ello pretendemos determinar la pertinencia de la cátedra en la lectura del tratado de paz y en el ejercicio de memoria histórica que busca propiciarse para consolidar procesos de cambio

Recuperar estas experiencias nos parece pertinente, más aún en tiempos de pandemia en los que la exclusión y la desigualdad social se profundizaron, donde referirse a la paz pareciera ser una utopía, cuando estamos en medio de una crisis mundial y cuando en Colombia se intenta imponer nuevamente la eliminación sistemática de líderes juveniles, movimientos sociales y defensores de derechos humanos. De este modo se pretende seguir estigmatizando los acuerdos de paz firmados poniendo además en entredicho el rol de la escuela que se encuentra en la tarea permanente de replantearse para sostener su legitimidad.

Las historias narradas una y otra vez generación tras generación, van adquiriendo diferentes sentidos de acuerdo con los intereses, necesidades, miedos y sueños de quienes las transmiten y de quienes las escuchan. Las historias construyen realidades, crean y re-crean la memoria de los pueblos como elemento fundamental para la comprensión de su lugar en el mundo (Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21, 2012, pág. 35).

En este sentido nos parece oportuno citar también a la escritora nigeriana Chimamanda Adichie cuando manifiesta:

Las historias se han usado para despojar y calumniar, pero las historias también pueden dar poder y humanizar. Las historias pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también pueden reparar esa dignidad rota. Cuando rechazamos

la historia única, cuando nos damos cuenta que nunca hay una sola historia sobre ningún lugar, recuperamos una suerte de paraíso”(Adichie, 2009).

Estas palabras son representativas y reafirman lo pertinente de esta investigación, considerando que en Colombia, el poder de nombrar, contar y relatar el conflicto ha sido concentrado en determinados grupos, entre los que figuran los medios masivos de comunicación, las instituciones públicas y privadas, quienes en su afán de proteger intereses particulares, construyen una versión conveniente que apunta más a la prolongación del conflicto que a su resolución.

De este modo se ha querido imponer una versión oficial, única, homogénea, fragmentada que se reproduce y se valida como un estatuto de la verdad, en donde son excluidas las otras voces, las de las víctimas, y las de tantos sectores, que también tienen otras versiones para contarnos que nos permitan profundizar en los orígenes del conflicto y entender su complejidad atravesada por múltiples correlatos.

“En toda la sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y terrible materialidad”(Foucault, 1985)

Es en estos procesos donde llegamos al conocimiento de que las palabras y los discursos tienen pesada materialidad, que los discursos por más disolubles que parezcan-son objeto de prohibición por afán de control. Darse cuenta de la importancia que tiene hablar y decir, no tener miedo de entrar en el orden azaroso del discurso, es una tarea infinita que nos toca promover y es el primer paso hacia la real participación (Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21, 2012, pág. 28).

Esos correlatos que han sido anulados, abstraídos y silenciados de varias formas, en el fondo están proclamando a gritos ser escuchados, reconocidos, validados porque nos quieren contar desde diferentes lugares lo sucedido en Colombia para generar de este modo lecturas más democráticas sobre el conflicto que den apertura a múltiples voces. Es a partir del reconocimiento de esa diversidad que surgen otras miradas que van en contramano de la historia oficial, que la refutan e incluso la contradicen como una estrategia de resistencia a esos discursos hegemónicos impuestos. Así los actores sociales comienzan a participar activamente asumiendo su lugar político para convertirse en los verdaderos protagonistas de su propia historia.

Romper el silencio para recuperar la palabra es resistirse a los embates de la guerra, es negarse a seguir avalando diversos mecanismos de exclusión que legitiman la violencia y justifican el conflicto y la vía armada como únicas salidas

Esta memoria narrativa implica, en palabras de Enríquez, construir un compromiso nuevo entre el pasado y el presente. Diversos mecanismos sociales y psíquicos entran en juego. Las narrativas socialmente aceptadas, las conmemoraciones públicas, los encuadramientos sociales y las censuras dejan su impronta en los procesos de negociación, en los permisos y en los silencios, en lo que se puede y no se puede decir, en las disyunciones entre narrativas privadas y discursos públicos, como lo muestran las numerosas investigaciones sobre el tema en Europa del Este y en los testimonios de sobrevivientes de campos de concentración (Passerini, 1992; también Pollak, 1989 y 1990)(Jelin, ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?, 2015).

Alcance regional del conflicto armado: Memoria, identidad y territorio

En Colombia el conflicto armado ha tomado además una dimensión regional, determinada por el territorio, en donde entran en juego cuestiones como: las zonas de

influencia de los grupos armados, su crecimiento militar, su expansión territorial. Por lo tanto los enfrentamientos ocurren también en lugares tácticos en términos operativos para los grupos subversivos.

Sumado a ello estos territorios se convierten en corredores económicos estratégicos para el desarrollo de actividades ilícitas como el tráfico de armas, el cultivo de estupefacientes y el lavado de dinero entre otros a través del cual se financian estas organizaciones subversivas.

Por lo tanto son estos territorios en donde acontecen los incidentes más violentos (no es el caso de Boyacá). De este modo se dividen y clasifican las zonas de acuerdo al número de damnificados, asumiéndose el hecho de que el impacto del conflicto es directamente proporcional al número de víctimas registradas.

Así se da por sentado que el conflicto compete más a unas regiones que a otras, sin considerar además que el desplazamiento ha sido una de las principales consecuencias de la violencia, que ha obligado a muchos a dejar sus lugares para asentarse en otros territorios en donde tienen que empezar de cero, llevando a costas en muchos casos el dolor de haber perdido a sus seres queridos, sus tierras, quedándose a la vez sin recursos, sin apoyo y sin políticas públicas que los resguarden.

Particularmente el departamento de Boyacá no figura dentro de las regiones más afectadas por el conflicto, lo que la deja aparentemente al margen lo que sucede, como si fuera mera observadora, cuando en realidad lo que se vislumbra es que los impactos de la guerra no se miden en cifras exclusivamente, sino que repercuten de diversas formas en los modos en que se perciben y se construyen los sujetos sociales que integran una Nación atravesada por la violencia, lo que traspasa las fronteras regionales y exige reformas

estructurales de fondo en temas como la desigualdad, la exclusión y la distribución de tierras entre otras.

Boyacá está catalogado como uno de los departamentos más pobres de Colombia, que percibe pocos recursos del presupuesto nacional, por tanto ha estado excluido de políticas públicas que favorezcan su desarrollo. No suele aparecer en la agenda mediática como escenario de enfrentamientos armados o hechos subversivos, ni tampoco por su expansión o crecimiento. Es una región que literalmente se encuentra en el olvido, lo que se constituye en otro modo de legitimar la violencia fomentando la desigualdad.

Para esta investigación seleccionamos 5 colegios del departamento en mención cuyas condiciones materiales y simbólicas difieren y nos llevan a realidades distintas y por ende a lecturas disímiles tanto del conflicto como del proceso de paz.

Dentro de los colegios trabajados abordamos el Colegio San Ignacio de Loyola en el municipio de Otanche, al occidente de Boyacá.

Esta región esmeraldera tiene una imagen peculiar, casi siempre negativa o de atraso entre los colombianos del común, quienes la consideran un territorio de y para delincuentes que buscan dinero fácil sin importar los costos, tradicionalmente dominada por poderosos clanes familiares, conflictos territoriales violentos entre ellos y formas privadas de justicia, todo en un contexto general de impunidad (Téllez 1993,2011). Apenas un poco más de 100 kilómetros de distancia de la capital Bogotá, la región parece estar a años luz del resto del país en términos de desarrollo político, social, económico y cultural.(Angélica, Rettberg, 2018, pág. 297).

La región esmeraldera es considerada como una región muy pobre aún para los estándares del departamento de Boyacá, en si uno de los más pobres a nivel nacional en Colombia. El ingreso anual per cápita en la región del occidente de

Boyacá en el 2012 fue de US1395, muy baja en comparación con el promedio nacional de USD 6990. La tasa porcentual de necesidades básicas insatisfechas (NBI)- un indicador común del nivel de pobreza- para el mismo año entre la población de la región esmeraldera fue del 43% en comparación con el 30.7% y 27.8% a nivel departamental y nacional, respectivamente. Adicionalmente la tasa de alfabetismo en esta región de Boyacá es de solo el 70% estando el indicador a nivel departamental en 80% y el promedio nacional en 92% en el 2012(Angélica, Rettberg, 2018, pág. 297)

Esa exclusión en términos de “desarrollo” no exime a Boyacá de lo que sucede en el país, la deja más expuesta a una realidad que no se puede ni ocultar ni negar, porque esos enfrentamientos, masacres, heridos, muertos que ha dejado el conflicto y que priman más en otras zonas, le pertenecen también, y lejos de convertirse en una pesada carga, difícil de llevar, debe propiciar el surgimiento de espacios de resistencia en defensa de los derechos humanos.

“Para quienes han adaptado una mirada desde las regiones, queda claro que la intensidad del conflicto, las estrategias de los actores armados, y la forma y el alcance de los procesos de victimización presentan una gran variación regional y temporal”(Angélica, Rettberg, 2018, pág. 18).

No es que en Boyacá no se registren incidentes de violencia, suceden sí, pero en menor escala y al no ser territorio prioritario de disputa entre los actores del conflicto, no recibe ni recursos y mucho menos la cobertura informativa que tienen otras regiones con mayor impacto en la economía política del conflicto armado, pero si se convierte en receptáculo de desplazados y víctimas de esta contienda.

Como puede apreciarse

La dinámica subnacional de conflicto y paz está vinculada inextricablemente al contexto político, económico y social del espacio geográfico específico. Como resultado, los análisis realizados en el país representan una trayectoria experimentalmente fructífera para sacar conclusiones más detalladas acerca de los mecanismos precisos que vinculan los recursos naturales con la dinámica de guerra y paz (Restrepo et al.2006)(Angélica, Rettberg, 2018, pág. 296).

Sin embargo no se constituye en objeto de la presente investigación ahondar en la vinculación de los recursos naturales en el conflicto armado, pero si nos pareció pertinente hacer mención a la misma para entender esa distinción territorial que atraviesa y que incide en los modos de leer la realidad colombiana.

Las historias son también motivos para la disputa y tensión propias de las realidades sociales porque lo que allí está en juego precisamente es la identidad del territorio y la de sus habitantes. Ambas transmitidas a través de las narraciones que circulan adentro y afuera sobre ellas mismas con efectos inmediatos determinantes de políticas, medidas y acciones por parte de los ejes de poder con presencia en los territorios (...) El poder de narrarse y de narrar a otros determina no solamente la forma como van a ser entendidos e identificados por los demás, sino además su lugar en la memoria de la Nación (...) quiere decir ello que la narración trasciende el tiempo presente de la acción y se sumerge en los profundos mares de la memoria colectiva donde lo que está en juego afecta incluso más allá de la muerte y más allá del presente(Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21, 2012, pág. 36)

Cuando hablamos de memoria histórica, la entendemos como

Práctica política con la cual los sujetos se definen a sí mismos y nombran sus territorios habitados desde el presente para proyectarse allí. La memoria es

entonces un dispositivo colectivo capaz de construir nuevas realidades. Es en este sentido que el viaje emprendido por las memorias, desde nuestra experiencia en las comunidades, es un elemento político, creador, transformador, vivo y auténtico (...) se trata de un pensamiento nuevo que se permita cuestionar los límites y falencias del proyecto de la modernidad, que pueda reflexionar para comprender los aspectos silenciados de la historia y del presente”(Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21, 2012, pág. 40).

Como en lo privado, lo íntimo y lo familiar, todas las imposturas de la guerra se fracturan ante el hecho de ser narradas y resignificadas a través de la memoria colectiva. Dado que es en ese territorio entre lo privado y lo público donde se disputa la definición del “ser” y del “habitar” unos territorios de una manera y con unos propósitos particulares(Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21, 2012)

De este modo asumimos además la memoria como práctica cultural entendiéndola como:

Un ejercicio que trasciende lo privado, en la mayoría de los casos silenciada, para convertirse en razón común para presentarse a sí mismos ante la historia, el presente y su evolución(...) y la población cada vez más organizada, más consciente de sus derechos e informada de los mecanismos legítimos para la demanda y ejercicio pleno de sus derechos, quiere actuar en función de sus necesidades, intereses y sueños(Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21, 2012, pág. 38).

Este ejercicio de construcción de la memoria histórica, implica resistirse a la unificación social y se centra en la recuperación de experiencias subjetivas en un marco simbólico específico. Se trata de revertir la lógica del discurso institucional que tipifica los acontecimientos.

“ El reconocimiento de la propia identidad, atravesada también por la pluralidad y la diferencia, el dialogismo o y la interdiscursividad que hacen de la historia un espacio poblado de sentidos e identidades múltiples” (Carretero, 2007, pág. 13)

Por ello recuperar los relatos de educadores y educandos en los colegios se constituye en un modo de apertura a esos espacios de memoria tanto individual como colectiva, propios de las comunidades, en donde se vislumbran los recuerdos y los olvidos, dando lugar a tensiones entre los actores sociales que nos aproximan a la dinámica propia de la narrativa histórica.

A partir de la palabra oral y escrita y lejos de reducirse a las versiones producidas por los medios de comunicación hegemónicos, se pretende reconstruir y re significar la historia del país en las voces de sus protagonistas, aquellas que han querido ser acalladas como parte de la dinámica impuesta por la violencia que pretende controlar a través del miedo y del silencio.

Le apostamos entonces a la construcción de una mirada latinoamericana que “significa concebir la historia y el futuro desde un sujeto colectivo, compuesto por múltiples fragmentos sociales, rico en expresiones particulares y en yuxtaposiciones. Es la mirada de los y las protagonistas de la otra historia de estas tierras”.(Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21, 2012).

El proceso se desarrolla:

Desde el principio en la ambivalencia de estas realidades. Sin embargo, las voces que emergieron allí, nos hablan además de un nuevo elemento en toda esta dinámica: el reconocimiento de sus capacidades enunciativas, es decir, de un consciente distanciamiento de lo impuesto y un posicionamiento propio a partir de lo narrado con respecto a las versiones oficiales, masivas y en todo caso, públicas,

hechas sobre ellos mismos y sus experiencias como sujetos individuales y colectivos(Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21, 2012).

La recuperación de los relatos del conflicto es imprescindible para esta investigación porque no se conforma con versiones oficiales impuestas, que pretenden contarlos como un capítulo más de la historia que pareciera más querer ser olvidado que recordado, sino que busca trascender en las profundas causas sociales, políticas e ideológicas que lo atraviesan. Sin embargo, nos preguntamos ¿si a las instituciones educativas de Boyacá les interesa difundir o validar las narraciones que surgen en las aulas, para construir una memoria histórica colectiva que les permita a educadores y educandos asumir el presente, o si por el contrario es a partir de lo oficial y hegemónico que proponen una perspectiva más complaciente y favorable al sistema?

En los contextos latinoamericanos, con pasados violentos traumáticos, asociados a la presencia del terror sistemático del Estado, guerras civiles o conflicto armado interno, la memoria histórica se ha construido sobre la base de consensos y luchas, lo que ha dado lugar a erigirla como objeto de disputa y a la vez como premisa para la transición, consolidación y profundización de la democracia (...) la posibilidad de reflexionar y asignar sentidos a los pasados de violencia y represión, es decir, recurrir a la capacidad de pensar y reflexionar política o socialmente sus experiencias represivas, para con ello contribuir al desarrollo y profundización de la democracia, así como también contribuir a la construcción de las identidades individuales y colectivas (Cancimance López, 2013, pág. 30)

En el caso colombiano hay una tensión sostenida entre quienes por un lado pujan por el olvido para perpetrar la guerra y otros que le apuestan al reconocimiento de la memoria histórica catalogado como un soporte determinante en la lucha por el poder, causa liderada

por las diversas fuerzas sociales. Sin embargo "apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas (Le Golf, 1991)" (Cancimance López, 2013, pág. 33)

Por ello ahondar sobre estas cuestiones es pertinente, considerando que el modo en que es referido el conflicto en las aulas, bien sea a través de criterios que propicien el olvido como parte de una estrategia hegemónica de dominio, o a través de la recuperación de la memoria histórica como relato que confiere sentido a un periodo, determina la lectura que se le dará a los acuerdos de paz logrados entre el gobierno y la guerrilla de las FARC-EP.

Así la memoria, vista como campo de juego es un territorio donde:

La lucha contra el olvido o "contra el silencio" esconde lo que en realidad es una oposición entre distintas memorias rivales- cada una de ellas con sus propios recuerdos y olvidos. Un campo donde no hay neutralidad, ni puede haberla, donde los "actores sociales con diferentes vinculaciones con la experiencia pasada, pugnan por afirmar la legitimidad de "su verdad" (Jelin, 2002: 40) (Cancimance López, 2013, pág. 33)

La noción de memoria histórica hegemónica es funcional al poder en la medida que se excluyen arbitrariamente las luchas políticas y sociales que generaron el conflicto armado en Colombia y se construye una versión oficial que se caracteriza por ser fragmentada, parcial, incompleta, en la que lejos de propiciar espacios que le den sentido a un periodo histórico, se fomenta el silencio y el olvido como estrategia de superación, con la intención de ocultar las versiones que difieren de esa mirada exclusiva.

Por ello al momento de implementar la Cátedra de Paz en las instituciones educativas de Boyacá nos interesa indagar sobre el modo en que es referido el conflicto armado, si lo

hacen a partir de la versión oficial, hegemónica y fragmentada tendiente a validar una postura ideológica favorable al status quo; o si por el contrario generan espacios de resistencia con “las otra voces” (las de los verdaderos protagonistas), dando lugar a espacios contra hegemónicos que recuperen y re signifiquen las luchas sociales que generaron el conflicto. Esta indagación nos lleva a detenernos en “la memoria del pasado reciente, un pasado que es objeto de incesantes disputas por el sentido, y que al mismo tiempo por su cercanía tiene claros efectos sobre el presente”(Montero, 2013, pág. 1)

A partir de estas consideraciones, nos situamos en el discurso político de los relatos históricos del conflicto armado en Colombia, por lo tanto de lo que se trata es entonces de analizar la construcción política de una (s) memorias, en tanto elaboración discursiva o artificio narrativo producto del modo en que los protagonistas recortan, interpretan y reconstruyen el pasado desde el presente (...) pensar los procesos de “oficialización” de estas memorias representadas, su cristalización en relatos estables, perdurables y políticamente operativos, memorias dominantes que pujan por homogenizar sentidos sobre el pasado. Relatos siempre selectivos, las “memorias oficiales” son intentos más o menos conscientes de definir y reforzar sentimientos de pertenencia, que apuntan a mantener la cohesión social y a definir fronteras simbólicas (Jelin, 2001;40)(Montero, 2013)

Esta cuestión se torna prioritaria considerando:

Que cada sociedad posee una cultura dominante que es compartida, sostenida e interiorizada por la mayoría de sus componentes. Y la historia escolar cumpliría su rol en el sistema cultural al realizar preguntas que sólo podrían ser respondidas de una sola manera, delimitando al mismo tiempo el auditorio y el repertorio. Más aún, podría ser que aquello en cuestión a la hora de hegemonizar el “reino” fuera la capacidad de imponer ciertos relatos históricos, reduciendo la polifonía de las voces a un sonar monocorde para salir airoso de la lucha por el

dominio de la realidad (...) Las historias escolares se han erigido como una suerte de Ministerio de la verdad, por lo que bien, las cosas son o bien blancas o bien negras, y nunca blancas y negras o grises y multicolores (Carretero, 2007, pág. 6)

Las versiones escolares parecen articular, por un lado, una construcción de narraciones sobre la base de un relato único, que funciona como un implante de recuerdos más que como una memoria; ese recuerdo, ornamentado al modo de una bella estampa, pide dosis intermitentes de vivencia y de olvido, lo que en términos orwellianos se vincularía expresamente a la cuestión del poder, ya que “quien controla el pasado, controla el presente y quien controla el presente controla el futuro (Carretero, 2007, pág. 8)

Siguiendo a Carretero:

Estamos frente a un replanteamiento de las identidades políticas y subjetivas a escala planetaria, en el marco de procesos de globalización que operan en múltiples niveles, en un contexto caracterizado por tendencias posnacionales (...). Todo esto invierte la relación entre saber y poder que caracterizó el nacimiento de los Estados nacionales, de la escuela y de la Historia, y nos lleva a revisar la relación originaria entre educación y nación –tal como surgió a fines del siglo XIX, al amparo de los ideales del progreso y la emancipación– y a darle un nuevo sentido, a descartarla o a reinventarla” (Carretero, 2007, pág. 8)

El autor en mención advierte que se hace indispensable una reconfiguración integral de la identidad colectiva, y uno de los modos de lograrlo a nuestro entender, es a partir de la memoria histórica, porque es precisamente a partir de esos relatos escolares que se cuestiona el saber legítimo. Es a partir del surgimiento de posiciones muy heterogéneas que pugnan entre sí que se re significan los imaginarios sociales que la escuela distribuye.

De este modo se replantea la idea de una versión única del conflicto armado colombiano y los acuerdos de paz, para dar espacio a memorias múltiples, y es ahí donde la escuela juega un rol relevante en la definición de posiciones sociales y políticas para asumir el presente.

En continuidad con los lineamientos de Carretero, consideramos que urge la incorporación de voces alternativas que contesten a las narrativas oficiales, porque es precisamente a través del ejercicio del desacuerdo y el conflicto que se genera el nuevo horizonte de una política posible, en una práctica democrática que formule otros imaginarios ciudadanos en donde la educación se enfrente a nuevos desafíos.

La historia no puede expresarse en una sola voz (no importa cuán totalitario sea un régimen, ninguno ha sido tan perfecto para lograrlo), también es cierto que no puede sostenerse en infinitas voces. Ella es siempre hablada, escrita, enunciada desde, por y para alguien, porque toda historia se inserta en un diálogo y el "historiar" es por esto una práctica social y un ejercicio no solo de libertad sino básicamente de autonomía (Carretero, 2007, pág. 29)

A partir de la implementación de la Cátedra de Paz y de la ausencia prolongada de la asignatura de historia en los planes de estudio de las instituciones educativas de Colombia es cuando nos volvemos a preguntar acerca del rol que debe desempeñar la escuela en la formación de una memoria sobre el conflicto armado.

La escuela se encuentra frente a una encrucijada, ya que dado su carácter oficial, distribuye identidades y relatos tradicionales, pero a la vez debe ahora superponer nuevos conocimientos validados en instancias globales (académicas, políticas, administrativas). Por otra parte lo oficial mismo se convierte en un significativo vaciado, que no está claro si será llenado con significados como "lo nacional". "lo popular" y "lo global" (Carretero, 2007, pág. 18).

Cuando nos referimos a la memoria, inevitablemente aparece ese enlace entre el pasado y el presente, entre el recuerdo y el olvido, se rememoran determinadas fechas, hechos, lugares, personas, los cuales tienen una carga que se enmarca entre lo afectivo y lo emotivo dando lugar a múltiples interpretaciones. Como lo expresa Elizabeth Jelin "abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas"(Jelin, ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?, 2015).

En este sentido la autora nos lleva a reflexionar no solo sobre la memoria individual y colectiva, sino que además se pregunta acerca de qué es lo que se recuerda u olvida.

Vivencias personales directas, con todas las mediaciones y mecanismos de los lazos sociales, de lo manifiesto y lo latente o invisible, de lo consciente y lo inconsciente. Y también saberes, creencias, patrones de comportamiento, sentimientos y emociones que son transmitidos y recibidos en la interacción social, en los procesos de socialización, en las prácticas culturales de un grupo(Jelin, ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?, 2015)

Hablar de memoria, es entrar en un terreno donde entran en juego cuestiones políticas y reivindicatorias. Es en este marco contextual que emerge el concepto de memoria histórica con múltiples significados e interpretaciones intentando dar respuesta a hechos desafortunados en la historia de la humanidad. Como señala Traverso: "*El esclavismo, el colonialismo, los crímenes de guerra y los genocidios invaden el espacio político y delimitan un horizonte memorial que es a la vez, indisociablemente, un horizonte político*"(Ramos, 2015).

De este modo se activa la memoria como un dispositivo político a través del cual se evoca aquellos hechos de violencia y represión estatal que han marcado los acontecimientos a

nivel mundial, para dar lugar a un ejercicio de reflexión que revise hechos del pasado para determinar su incidencia en el presente e intentar la no repetición a futuro.

Es así que el concepto de memoria histórica, es relativamente reciente y se remonta a las conmemoraciones que surgieron en homenaje a las víctimas del holocausto en la Segunda Guerra Mundial.

Entonces en la modernidad como parte de un proceso de transformación surgen en el occidente colectivos sociales que se constituyen en movimientos que se amparan en la memoria como escenario imprescindible hacia el reclamo de justicia.

Pero con esta tendencia, más que enfocarse en la construcción o recuperación de la memoria histórica para evocar y conmemorar a las víctimas lo que se pretende es propiciar espacios de reclamo social y justicia. Como señala Vinyes: "...recuperar la memoria histórica no es otra cosa que una metáfora social que expresa un desacuerdo moral, una insurrección ética ante este modelo de impunidad y sus consecuencias..."(Ramos, 2015).

Contextualizando históricamente:

La revolución cubana se declara socialista en plena Guerra Fría, esto alarmó notablemente al gobierno de Estados Unidos y a todos los políticos y militares sudamericanos que simpatizaban con sus políticas. Inevitablemente la revolución cubana despertó una llama de esperanza para todos los pueblos latinoamericanos, que bajo la implantación de las políticas neoliberales, auspiciadas por EEUU, solo habían vivido bajo la pobreza y miseria disfrazada de progreso"(Ramos, 2015).

De este modo emergen focos de resistencia, que siguen los lineamientos de la propuesta socialista. Y es ante el efecto contagio que se viene replicando, que los militares optan por la vía armada para erradicar a quienes promulgaban y difundían masivamente estas ideas.

No es casualidad que a partir de mitad del siglo XX, en toda Sudamérica, se sucedieran a lo largo del continente varias intervenciones militares de facto, enmascaradas bajo el alias de “Seguridad Nacional”. Esta doctrina nació en el seno del Consejo de Estado de los Estados Unidos, la cual junto con la complicidad de las fuerzas armadas de cada país, se propuso combatir toda idea que no estuviera alineada bajo sus pretensiones neoliberalistas (Ramos, 2015).

Particularmente en América Latina, fueron Chile y Argentina los países que lideraron este proceso de reconstrucción de la memoria histórica. Tras el nefasto periodo de la dictadura militar transcurrido entre 1976 y 1983 en Argentina, que dejó miles de desaparecidos, se suscitaron posteriormente protestas de parte de pequeños colectivos que se concentraron en espacios públicos, los cuales fueron ganando visibilidad, y sus reclamos tomaron mucha fuerza bajo el lema de memoria, verdad y justicia.

Con el restablecimiento de la democracia, los primeros gobiernos obviaron el clamor popular y los responsables de tal genocidio en su mayoría fueron absueltos. Aun así no se instaló la idea del olvido, por el contrario las asociaciones se ampararon en el activismo, y es durante el gobierno de Néstor Kirchner que los reclamos sociales cobran fuerza y se concretan en políticas públicas.

De este modo se retoman los juicios políticos a los responsables, se juzga el terrorismo de Estado y el Congreso Nacional declara el 24 de marzo como el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, fecha en la que se conmemora a las víctimas de la dictadura militar.

Como puede apreciarse

Tuvieron que pasar varios años para que el Estado argentino considerara resolver este malestar popular. Hasta que en 2003 esta búsqueda de justicia se

transforma en políticas públicas. El concepto de recuerdo y memoria surge a través de la reivindicación del pueblo, recordar para no olvidar lo que pasó, recordar para que no se vuelva a repetir, estas ideas se fueron macerando y creciendo a lo largo de muchos años en la Argentina, hasta la aparición de un gobierno con buena voluntad que supo interpretar ese reclamo y transformarlo en políticas públicas concretas y tangibles (Ramos, 2015).

Considerando que el proceso de reconstrucción de la memoria histórica en Argentina es dinámico según lo manifiesta Ramos y se constituye en un elemento relevante de reflexión y crítica social, se hace fundamental una revisión del pasado, para así re significar el presente con una carga simbólica “en la medida en que contribuye a producir sujetos, relaciones e imaginarios sociales; y es ese poder el que la convierte en potencial fuente de resistencias, inestabilidades y transformaciones” (Ramos, 2015).

Este camino que ha atravesado Argentina en el proceso de reconstrucción de la memoria histórica, amparado en la verdad y la justicia, da cuenta de un posicionamiento político que pretende re significar el pasado, generando de esta forma una lectura crítica del presente en donde se impone la idea de ni perdón ni olvido, que trasciende los hechos con el objetivo de garantizar la no repetición.

En el caso de Colombia, el proceso de reconstrucción de la memoria histórica ha sido tardío, quizás por la misma prolongación del conflicto armado y la participación de diversos actores que lo hacen complejo y de cierta forma difícil de desentrañar.

Rompiendo todos los cánones de los países en conflicto, la confrontación armada en este país discurre en paralelo con una creciente confrontación de memorias y reclamos públicos de justicia y reparación. La memoria se afincó en Colombia no como una experiencia del posconflicto, sino como factor explícito de denuncia y afirmación de diferencias. Es una respuesta militante a la cotidianidad

de la guerra y al silencio que se quiso imponer sobre muchas víctimas(GMH, 2013, pág. 13)

Colombia apenas comienza a esclarecer las dimensiones de su propia tragedia. Aunque sin duda la mayoría de nuestros compatriotas se sienten habitualmente interpelados por diferentes manifestaciones del conflicto armado, pocos tienen una conciencia clara de sus alcances, de sus impactos y de sus mecanismos de reproducción. Muchos quieren seguir viendo en la violencia actual una simple expresión delincuencial o de bandolerismo, y no una manifestación de problemas de fondo en la configuración de nuestro orden político y social”(GMH, 2013, pág. 13)

El carácter invasivo de la violencia y su larga duración han actuado paradójicamente en detrimento del reconocimiento de las particularidades de sus actores y sus lógicas específicas, así como de sus víctimas. Su apremiante presencia ha llevado incluso a subestimar los problemas políticos y sociales que subyacen a su origen. Por eso a menudo la solución se piensa en términos simplistas del todo o nada, que se traducen o bien en la pretensión totalitaria de exterminar al adversario, o bien en la ilusión de acabar con la violencia sin cambiar nada en la sociedad(GMH, 2013, pág. 13).

Paradójicamente han sido las víctimas del conflicto armado las que además de haber sido desplazadas por la violencia, sufren a la vez el desplazamiento del Estado que ignora sus reclamos sociales y las excluye de políticas públicas tendientes a garantizar la protección de sus derechos.

En palabras del Grupo de Memoria Histórica (GMH), adscrito a la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) y ahora parte del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), la emergencia de las víctimas en la escena social y en los ámbitos

institucionales y normativos, es un acontecimiento reciente que pretende restituir su lugar público tras los discursos legitimadores de la guerra.

Si bien en el informe Basta ya presentado por el GMH se hace mención a los diferentes tipos de memoria existentes que se enmarcan entre lo individual, lo colectivo, lo privado, lo elegido o lo forzado, esta investigación le apuesta a esas memorias militantes, convertidas a menudo en resistencias, que lejos de la venganza pretenden la supresión de aquellas condiciones que dieron origen al conflicto para dar lugar a una memoria transformadora.

Se trata entonces de confrontar ese relato único y dogmático que valida una lectura única del conflicto armado, un orden dominante que legitima la desigualdad y la exclusión social producto de una concepción de la política que ha primado en Colombia en donde no se da lugar ni al disenso ni a la oposición, avalando así la eliminación de los adversarios.

La memoria así concebida entonces “se constituye en una expresión de rebeldía frente a la violencia y a la impunidad. Se ha convertido en un instrumento para asumir o confrontar el conflicto, o para ventilarlo en la escena pública”(GMH, 2013, pág. 13)

Por lo tanto este proyecto de investigación se constituye en un aporte que lejos de conformarse con la memoria oficial del conflicto, pretende habilitar la palabra de educadores y educandos, quienes tienen la tarea de referirse al conflicto a partir de sus propias historias, experiencias y vivencias para generar nuevos relatos que den cuenta de lo sucedido.

“El país está pendiente de construir una memoria legítima, no consensuada, en la cual se incorporen explícitamente las diferencias, las contradicciones, sus posturas y sus responsabilidades y, además, se reconozca a las víctimas”(GMH, 2013, pág. 16)

En concordancia con el informe en mención coincidimos con que del lado de la memoria del sufrimiento, también se registra la memoria de la dignidad y de la resistencia que

Da cuenta de los esfuerzos para enfrentar la guerra y para construir la paz, es la memoria del coraje y la valentía que habla de la solidaridad extraordinaria de la que también somos capaces los seres humanos. Desde esta memoria emerge otra connotación de la palabra víctima: la víctima como protagonista, como agente social que desafía el poder, que reclama y reivindica, y que desde ese lugar no solo sobrevive y se rescata a sí misma, sino que se transforma y construye una nueva sociedad" (GMH, 2013, pág. 27)

Por lo tanto:

La memoria y el olvido, la conmemoración y el recuerdo, se tornan cruciales cuando se vinculan a acontecimientos traumáticos de carácter político y a situaciones de represión y aniquilación, cuando se trata de profundas catástrofes sociales y situaciones de sufrimiento colectivo. En lo individual, la marca de lo traumático interviene de manera central en lo que el sujeto puede y no puede recordar, silenciar, olvidar o elaborar. En un sentido político, las "cuentas con el pasado" en términos de responsabilidades, reconocimientos y justicia institucional se combinan con urgencias éticas y demandas morales. Las tensiones entre la urgencia de rememorar y recordar hechos dolorosos y los huecos traumáticos y heridas abiertas constituyen a la vez el tema de investigación y uno de los mayores obstáculos para su propio estudio (Lacara 2001, Jelin 2002)" (Jelin, Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales, 2003, pág. 13)

Esta perspectiva nos permite enfocarnos en los procesos de construcción de la memoria histórica, de los factores tanto individuales como colectivos que se superponen, del

lugar que ocupan diversos actores sociales, de las disputas y negociaciones que se suscitan y de las prácticas culturales determinadas por los saberes, las creencias y los comportamientos entre otros, producto de la interacción social.

A la vez todo este proceso que atraviesa Colombia nos remite al escenario argentino en donde la cuestión de la memoria histórica se fusiona con una agenda pública que busca propiciar el cumplimiento de las declaraciones de garantía de derechos a partir de la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición, propiciando así una ciudadanía activa.

En cuanto se comienza a estudiar el fenómeno, sin embargo, resulta claro que no hay una versión única del pasado, sino que distintos actores enfrentan sus interpretaciones y sentidos en un escenario de luchas por el esclarecimiento de lo ocurrido (la "verdad"), por la justicia y por los diversos sentidos de ese pasado. Desde el movimiento de derechos humanos, a menudo se plantea la lucha de la "memoria contra el olvido" o "contra el silencio". Pero esto esconde lo que en realidad es una oposición entre distintas memorias rivales, cada una de ellas incorporando sus propios olvidos" (Jelin, *Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales*, 2003, pág. 16).

En este sentido nos parece pertinente vincular los estudios de memoria con el concepto de hegemonía que según la versión Gramsciana no se limitaría a la comprensión o interpretación de lo meramente impuesto, sino que en palabras de Calveiro se refiere

No solo a la exclusiva capacidad de dirección basada en la influencia económica o el poder de fuerza, sino a esta articulación, entre la capacidad coercitiva y la posibilidad de establecer consensos, visiones del mundo "aceptables explicaciones" válidas, de manera que la hegemonía no toca solo a las instancias de poder social, como el Estado, sino que penetra profundamente en las visiones

del mundo aceptadas y aceptables por la sociedad en su conjunto, o por lo menos por capas mayoritarias de la misma”(Calveiro, 2006, pág. 360)

Por lo tanto la perspectiva hegemónica hoy sobre la memoria se constituye en un campo de batalla según lo refiere Calveiro, que debe llevarnos a la comprensión de políticas de la memoria que no reduzcan la mirada a una lectura humanitaria en donde las víctimas parecieran estar despojadas de su categoría política, que dista del ciudadano pleno de derechos, en respuesta a las relaciones de dominación impuestas a partir de la vulneración de derechos.

Es así que nos parece oportuna la conocida fórmula de Laclau (1996; 2005) según la cual “un discurso político hegemónico se conforma mediante la construcción de fronteras que delimitan antagonismos y equivalencias. Pero si la hegemonía es el proceso por el cual un discurso (o demanda) particular asume la representación de la comunidad política, ésta no reside entonces en la imposición de un discurso homogéneo y uniforme, sino en la reformulación, transformación, neutralización y absorción de discursos y demandas heterogéneas (Laclau, 1977). En ulteriores formulaciones de la teoría, puede decirse que esa multiplicidad de discursos se condensan en lo que el autor llama “significantes vacíos”, discursos que tienen la capacidad de integrar y dar cuerpo a la comunidad política, vaciándose de su contenido particular: en términos del autor, discursos o términos privilegiados que condensan la significación de todo un campo antagónico (Laclau, 2005: 1996)”(Montero, 2013, pág. 3)

Sin embargo, esta teoría explicativa nos abre interrogantes que nos llevan a pensar en profundidad en la cuestión para lograr una aproximación a esos mecanismos discursivos que despliegan las ideologías para interpretar el modo en que se instauran sistemas discursivos hegemónicos en contextos particulares según lo expresa Montero.

Amparados en la diversidad que la teoría laclausiana le atribuye al discurso político hegemónico, podría decirse que:

Los sujetos no son las fuentes únicas de su enunciación ni garantes únicos de la eficacia de su discurso, sino que el discurso es fundamentalmente polifónico, esto es, evoca otras palabras y está habitado y constituido por otras voces que le dan consistencia y espesor (Ducrot, 1984; 1988) (Montero, 2013, pág. 4)

La noción de memoria discursiva constituye una de las tantas herramientas provistas por estas teorías para abordar la dimensión polifónica del discurso y para dar contenido a la fórmula de Laclau que mencionamos al inicio de este apartado. El concepto de memoria discursiva (Courtine, 1981) se remonta al de espacio de memoria acuñado por M. Pêcheux (1990) y remite al interdiscurso, al cuerpo socio-histórico de trazos discursivos previos en los que una secuencia se inscribe, en la medida en que esta secuencia pone necesariamente en juego un discurso-otro, una red de tópicos y filiaciones históricas. Las memorias discursivas consisten así en un retorno, una evocación de formulaciones anteriores en una coyuntura dada (Montero, 2013, pág. 4)

Esos discursos previos y formulaciones preliminares que mencionamos anteriormente nos llevan a detenernos en el texto de Paulo Freire "La importancia de leer" en donde el autor se refiere a cómo la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra.

De acuerdo con Freire se trata de leer ese mundo particular en el que los sujetos se mueven, ese mundo inmediato que contrasta a la vez con el universo del lenguaje de los mayores expresando sus creencias, sus gustos, sus recelos, y sus valores. "La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquel" (Freire P. , La importancia de leer, 1991, pág. 3)

Siguiendo a Freire "la lectura de la palabra no solo es precedida por la lectura del mundo, sino en cierta forma de "escribirlo" o de "reescribirlo", es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente"(Freire P. , La importancia de leer, 1991, pág. 5)

Estas apreciaciones surgen a partir de entender el proceso de alfabetización como un acto político, como un acto de conocimiento y por lo tanto un acto creador en términos de Freire.

Por lo tanto la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contra hegemónica(Freire P. , La importancia de leer, 1991, pág. 6).

En este sentido, debemos comprender que la emergencia de las políticas de la memoria se encuentran atravesadas por el hecho de que "la memoria puede ser funcional al poder o a las resistencias, de manera que no es suficiente con pensar el momento de activación o de "boom" como un automático de garantía de derechos, sino también como un llamado a la reflexión sobre el "cómo" de la memoria viene siendo un imperativo (Antequera Guzmán, 2011, pág. 29)

Estas reflexiones teóricas nos conducen a pensar que de lo que se trata entonces es de:

La asunción de una construcción de memoria histórica como relato que confiere sentido al periodo de conflicto y violencia sociopolítica, supone necesariamente un rescate de la mirada política que implica desde los elementos estudiados por lo menos: a) la caracterización de origen estructural y político del conflicto, b) el reconocimiento de las víctimas como ciudadanos vulnerables en sus derechos, pero con formas de vida y proyectos políticos cercenados que hacen parte del daño reparable más allá del daño a su vida biológica, y c) la construcción

de un relato donde las razones para emprender los reconocimientos que autorizan las negociaciones políticas surgen de la verificación de los elementos anteriores, y del comportamiento real de los actores”(Antequera Guzmán, 2011, pág. 62).

Finalmente en términos de Possenti consideramos que:

“ La memoria (...) debe ser algo más que una maquinaria discursiva o un fondo de archivo” (2011: 2) y que ella desencadena necesariamente asociaciones y representaciones (aunque sean inconscientes o imaginarias) que anclan en el recuerdo de hechos y eventos (...) de allí que la memoria no puede limitarse a su carácter netamente (inter) discursivo y a los enunciados que un discurso retoma, repite o reformula: ella alude, en cambio, al conjunto de representaciones de hechos (principalmente episodios y acontecimientos) históricos, pero también enunciados concebidos en tanto acontecimientos) a los que un discurso hace referencia y que desencadenan recuerdos en los individuos”(Montero, 2013, pág. 4)

Representaciones sociales: Entre la hegemonía, la resistencia y la emancipación

Luego de hacer un recorrido conceptual en torno la memoria histórica entramos en el terreno de las Representaciones Sociales otra categoría relevante para la presente investigación.

Desde la perspectiva clásica de Moscovici y Jodelet serían modelos organizados y jerarquizados de conocimiento colectivo expresados en juicios, opiniones, creencias, saberes, actitudes, que a su vez son materializadas en las diversas formas de interacción comunicativa. Para Moscovici, estas funciones como “códigos para el intercambio social” y en tanto códigos son útiles a los sujetos para ordenar, clasificar, identificar, comunicar y nombrar los distintos aspectos del mundo

y de la historia individual y grupal (Duven y Lloyd 2003)“(Jaramillo Marín, 2012, pág. 109)

Los autores en mención consideran que los individuos construyen sistemas de significación compartidos que les permiten ordenar el mundo social y comunicarse entre ellos a través de los procesos de objetivación y anclaje.

La objetivación está asociada con volver lo abstracto concreto, y en donde la idea se convierte en imagen, por lo tanto se da lugar a una trama de significados. Mientras que el anclaje hace referencia al modo en que una imagen se inserta en un sistema epistémico que permite su clasificación y nominación (Moscovici,2000;42). El modo en que interpretan estos autores las representaciones sociales nos permiten aproximarnos al cómo se forma el conocimiento del sentido común, de qué manera se ordena el mundo, y como lo no familiar se convierte en familiar.

La anterior versión a la que hicimos referencia procede de la visión clásica de la psicología social, sin embargo existen otras aproximaciones teóricas entre las que nos interesa la de la investigadora argentina Irene Vasilachis de Gialdino quien se refiere a las Representaciones Sociales como:

Construcciones simbólicas individuales y/o colectivas a las que los sujetos apelan o las que crean para interpretar el mundo, para reflexionar sobre su propia situación y la de los demás y para determinar el alcance y la posibilidad de su acción histórica(Vasilachis de Gialdino, 1997, pág. 268)

Según las apreciaciones de la autora, las Representaciones Sociales han favorecido la consolidación de las desigualdades sociales y la manipulación del otro en condiciones de pobreza y marginalidad. De este modo se producen etiquetas sociales y resistencias, por lo tanto las reconoce “como dispositivos discursivos capaces de develar el doble juego de

sujeción y emancipación si leemos el asunto en clave foucaltiana”(Jaramillo Marín, 2012, pág. 110)

Así, la perspectiva de Vasilachis ayudaría a entender la imposibilidad que puede tener un sujeto de ser representado y reconocido discursivamente como un “alter”, dado el uso arbitrario de un poder con el que se le impide decidir, hacer y construir. Pero también revelaría las estrategias de resistencia discursiva, que el propio sujeto subordinado o subalternizado, realiza frente al poder hegemónico de otros(Jaramillo Marín, 2012, pág. 110).

Este modo de concebir las Representaciones Sociales por parte de la autora da lugar a una dicotomía que juega un rol relevante en esta investigación. Por un lado pareciera que las construcciones simbólicas (en este caso del conflicto armado colombiano) se han instalado, naturalizado y reproducido en medio de una estructura que responde a las lógicas de poder que parecieran inquebrantables e inamovibles; pero por otro lado se refiere a esas resistencias discursivas que se constituyen en espacios de emancipación en donde los doblegados comienzan a percibirse y proyectarse como actores políticos con capacidad de intervención. Ese reconocimiento les permite abonar un terreno fértil que da lugar a un accionar colectivo.

Desde la óptica de Van Dick se abordan las Representaciones Sociales a partir de la teoría del contexto en la cual se plantea que cuando se trata de analizar situaciones discursivas cobran relevancia tanto los contextos locales como globales en que se producen, así como el modo en que los usuarios del lenguaje interpretan estas situaciones a partir de sus modelos mentales.

Las representaciones sociales serían conjuntos de conocimientos y prácticas que permiten a un sujeto controlar, producir, comprender y construir simbólicamente al otro y las posibles interacciones que pueden darse con él en su mundo social. Estos conocimientos y prácticas se insertan en modelos contextuales

que permiten conocer qué dicen y hacen los usuarios del discurso. Los modelos mentales contextuales serían así “la interfaz entre la información mental del sujeto sobre un acontecimiento y los significados efectivos que se construyen en el discurso”(Van Dijk, 2003, p.164)(Jaramillo Marín, 2012, pág. 110)

Autores como Potter, Berger y Luckmann se interesaron más sobre lo que hacen los actores con las Representaciones Sociales de donde se derivan una serie de prácticas y convenciones sociales que requieren ser leídas en la medida que generan estrategias de posicionamiento.

La doctora en lingüística Neyla Pardo insiste en cambio en lo determinantes que llegan a ser los contextos de enunciación y los marcos culturales afirmando así que las Representaciones Sociales son “sistemas de interpretación del mundo que se ponen en evidencia a través de las opiniones, los juicios y las creencias de cierta comunidad, y cumplen, entre otros, un papel decisivo para la cohesión social”(Pardo, 2007, pág. 21)

Acá entran en juego las representaciones cotidianas entre las que figuran aquellas que hacen los medios de comunicación, en este caso, con respecto al conflicto armado las cuales se insertan en la dialéctica de la lucha por el poder porque como lo afirma Gramsci:

Los medios son instrumentos utilizados por las élites dirigentes para “(...) perpetuar su poder, su riqueza y su status, popularizando su propia filosofía, su propia cultura y su propia moral”. Los medios de información se limitan a “ (...) introducir en la conciencia individual elementos que de otro modo no aparecerían en ella, pero que no serán rechazados por esa conciencia porque se presentan como patrimonio común de la comunidad cultural(Espeche, 2009).

La teoría de la hegemonía conecta la representación ideológica con la cultura: la hegemonía requiere que las aseveraciones ideológicas lleguen a ser creencias culturales evidentes por sí mismas. Su eficacia depende de que las

personas subordinadas acepten la ideología dominante como la realidad normal o como el sentido común”(Espeche, 2009, pág. 75)

Por lo tanto será dentro de la ideología y gracias a ella, como una clase podrá ejercer la hegemonía sobre las otras clases, es decir podrá asegurarse la adhesión y el amplio consentimiento de las masas.

Esto hace que la ideología dominante inserte al sistema y a sus prácticas al individuo, con una supuesta naturalidad, sin percatarse de que está siendo partícipe en la reproducción de un aparato de dominio, que legitima a una clase y valida además su propia explotación.

En el caso colombiano nos preguntamos acerca del gran relato transmitido sobre el conflicto armado en donde pareciera desdibujarse los orígenes del mismo sin dar cuenta de las formas de vida, de los proyectos políticos, de la construcción social y cultural que le atraviesan, producto de la desigualdad.

Los actores sociales partícipes del mismo han sido etiquetados de una forma en la que se dejan al margen sus luchas y aparecen en escena de una forma parcial, fragmentada que pretende dejarlos desprovistos de argumentos, con la intención de instalar y sostener una verdad absoluta e irrefutable que no da lugar a reparos ni a cuestionamientos.

Cuando nos referimos a las Representaciones Sociales del conflicto armado que surgen en las aulas, pretendemos indagar en aquellos discursos que las atraviesan, determinados por el contexto tanto global como local, en donde entran en juego historias de vida individuales y colectivas, textos escolares y los relatos contados por los medios de comunicación que se instalan y reproducen de forma masiva.

Por lo tanto asumimos que:

Quienes recuerdan” no son los grupos sociales, sino los individuos, pero que no lo hacen solos, sino en relación con otros, y esa interacción, sobre la base de

huellas de reconocimiento de lo sucedido, y que se presenta en grupos que tienen una relación con determinados acontecimientos, ha sido denominada "memoria colectiva"(Antequera Guzmán, 2011, pág. 32)

En términos de Halbwaks esta memoria colectiva "implica necesariamente la imposibilidad de que los individuos recuerden sin apelar a los contextos en los que están inscritos, y que además lo hacen a partir de la estructura de los códigos culturales que comparten con otros"(Antequera Guzmán, 2011, pág. 32)

Sin embargo, las políticas de la memoria emergen como escenarios de dotación de sentido en palabras de Alfredo Gómez Muller, que se transforman a partir de las interacciones sociales atravesadas por relaciones de poder.

Desentrañar el modo en que educadores y educandos se apropian de esos discursos para construir sus propias narraciones tanto orales como escritas, resulta una tarea indispensable. ¿Cuáles son los relatos aceptados e incorporados para dar sentido a un periodo histórico del país, qué factores determinan esa selección y de que manera logran sostenerse vigentes en el tiempo?

Estos relatos aúlicos cobran importancia porque:

Asistimos a un momento especial de abocamiento a reflexiones y propuestas circundantes sobre "lo que nos ha ocurrido" sobre lo que "ha pasado en Colombia", relacionadas directamente con la legitimidad de las diferentes opciones de presente y futuro, así como con las decisiones inmediatas que determinan la vida política, económica y social, incluyendo como temas especiales en una agenda larga, la identidad, la garantía de los derechos humanos y la paz"(Antequera Guzmán, 2011, pág. 22)

En ese sentido debemos comprender que:

La emergencia de las políticas de la memoria se encuentran atravesadas por el hecho de que la memoria puede ser funcional al poder o a las resistencias, de manera que no es suficiente con pensar en el momento de activación o de "boom" como un automático de garantía de derechos, sino también como un llamado a la reflexión sobre el "cómo" de la memoria que viene siendo un imperativo" (Antequera Guzmán, 2011, pág. 29)

Cuando un relato es ampliamente aceptado en la sociedad posicionándose como versión hegemónica, se le ha llamado "memoria emblemática" según Emilio Crenzel, convirtiéndose en un régimen de comprensión del pasado a partir del presente a lo que el autor llama régimen de memoria, y lo hace a partir de:

Retratar aquellas memorias emblemáticas que se toman hegemónicas en la escena pública y a instaurar, a través de prácticas y discursos diversos, los marcos de selección de lo memorable y las claves interpretativas y los estilos narrativos para evocarlo, pensarlo y transmitirlo. Los regímenes de memoria son el resultado de relaciones de poder, y a la vez contribuyen a su reproducción. Sin embargo, si bien su configuración y expansión en la esfera pública son producto de la relación entre fuerzas políticas, también obedecen a la integración de sentidos sobre el pasado producidos por actores que, al calor de sus luchas contra las ideas dominantes, logran elaborar e imponer sus propios marcos interpretativos" (Antequera Guzmán, 2011, pág. 38)

Sin embargo en medio de estos espacios existen y sobreviven expresiones de resistencia organizativa, muchas de las cuales pueden leerse en clave de recursos o vehículos para la memoria (Jelin y Langland, 2003). Por ello es posible afirmar que en contextos de guerra, también se instaura un deber de memoria, solo que este se configura como demanda explícita de grupos, organizaciones y colectivos específicos (jóvenes, mujeres, indígenas), bajo el argumento de que la

verdad no posee plazos y que no sería política y éticamente correcto esperar a una transición o a pactos para hacer memoria” (Cancimance López, 2013, pág. 23)

Frente a esto también surge un aspecto relevante para esta investigación que tiene que ver con la invocación de la memoria colectiva, que para autores como Bergalli Roberto y Rivera Iñaki es asumida como una propiedad extendida, es decir que compete no solo a quienes fueron vulnerados en sus derechos, sino que tiene una implicación social alta; mientras que otros posicionamientos teóricos se amparan en el argumento de que la memoria solo es propiedad de los directamente afectados, y que aquellos que no se encuentren en estos grupos carecen de legitimidad para hacer este ejercicio, y solo están abocados a conocer el pasado a través de la historia.

Este debate no es un tema menor en la medida que emerge una cuestión fundamental que tiene que ver con la vinculación de la sociedad en su conjunto con el ejercicio de memoria histórica como reivindicación presente, que se relaciona con la no repetición de lo ocurrido.

Paradójicamente, si la legitimidad social para expresar la memoria colectiva es socialmente asignada a aquellos que tuvieron una experiencia personal de sufrimiento corporal, esta autoridad simbólica puede fácilmente deslizarse (consciente o inconscientemente) a un reclamo monopólico del sentido y del contenido de la memoria y de la verdad (...) Hay aquí un doble peligro histórico: el olvido y el vacío institucional, por un lado, que convierte a las memorias en memorias literales de propiedad intransferible e incomprensible” (Jelin, Los trabajos de la memoria, pág. 62).

Es así que la categoría de memoria histórica cobra fuerza entonces en la medida que incluye a quienes no han sido objeto de prácticas de sometimiento, así como a las generaciones posteriores a los acontecimientos y se entiende como “memoria prestada de los

acontecimientos del pasado que el sujeto no ha experimentado personalmente, y a la que llega por medio de documentos de diverso tipo”(Aguilar, pág. 36).

Este debate teórico resulta trascendental puesto que nos lleva a la comprensión de las implicancias de la memoria histórica, que van más allá de los acontecimientos de violencia, de su rememoración y conlleva cuestiones de reconocimiento de derechos y políticas reivindicatorias.

Particularmente para esta investigación nos interesa indagar en las Representaciones Sociales que produce el discurso escolar en Boyacá sobre el conflicto armado en Colombia en términos de relatos o narrativas del pasado tanto orales como escritos, su modo de producción y reproducción y su incidencia en la lectura de los acuerdos de paz con las FARC-EP. “Se trata de analizar las batallas que se producen en torno a la (s) memorias del pasado, en términos de reformulaciones o disputas por los sentidos pretéritos”(Montero, 2013, pág. 6)

Es fundamental considerar “que todo discurso reactiva, evoca, recupera, re significa y reelabora temas, consignas, representaciones e imaginarios (...) que pueden rastrearse en el pasado, o en otras coyunturas históricas”(Montero, 2013, pág. 7)

Afirmar que existe una única memoria, fija, cerrada y homogénea sería desconocer las ideas y discursos que se desprenden de los propios documentos de la época, como aquellos relatos que desde la actualidad reconstruyen esa matriz creencial, ideológica y representacional en palabras de Montero.

Es pertinente decir que las cadenas argumentativas son reformuladas y orientadas a discursos vinculados con la cultura juvenil, los medios y las tecnologías de la información y la comunicación entre otros.

Nos preguntamos entonces cómo se produce esa construcción política del conflicto armado:

De una(s) memoria, en tanto elaboración discursiva o artificio narrativo producto del modo en que los protagonistas recortan, interpretan y reconstruyen el pasado desde el presente (...) pensar los procesos de oficialización de esas memorias representadas, su cristalización en relatos estables, perdurables y políticamente operativos, memorias dominantes que pujan por hegemonizar sentidos sobre el pasado. Relatos siempre selectivos, las "memorias oficiales" son "intentos más o menos conscientes de definir y reforzar sentimientos de pertenencia, que apuntan a mantener la cohesión social y a definir fronteras simbólicas (Jelin,2002; 40).

A la vez nos cuestionamos sobre qué Representaciones Sociales del conflicto armado colombiano predominan y se han vuelto hegemónicas en numerosos ámbitos culturales, mediáticos y educativos y de qué manera determinan la lectura de las negociaciones logradas en La Habana-Cuba y cómo las instituciones educativas revierten y subvierten esos sentidos.

En este caso sería imprescindible explorar además en los olvidos, en los silencios, en esas grietas de la memoria, lo que se llamaría en la política contemporánea "los umbrales de la decibilidad", esos límites históricos y políticos sobre lo que es posible decir y no decir, sobre los tópicos, temas, modos y tonos que es factible y legítimo adoptar en un determinado contexto, y que constituyen la condición de posibilidad de emergencia de todo discurso siguiendo las apreciaciones de Montero.

Así nos preguntamos si las Representaciones Sociales del conflicto armado en Colombia que pugnan por validarse y reproducirse en la escuela proceden de los medios de comunicación hegemónicos que han instalado una concepción histórica sesgada sobre lo ocurrido en el país durante las últimas décadas, desconociendo y deslegitimando la lucha armada de las FARC-EP como un movimiento en búsqueda de reconocimiento político o si por el contrario docentes y estudiantes han dado lugar a esos espacios que propicien debates,

reflexiones y miradas críticas para la comprensión real sobre las causas que generaron el conflicto.

El estudio de las Representaciones Sociales conlleva a "reconocer los procesos socio-cognitivos implicados en su producción y reproducción, así como su papel en la constitución de significación social"(Jaramillo Marín, 2012).

De este modo las Representaciones Sociales se convierten en dispositivos de dominación y resistencia, en estrategias por medio de las cuales se construye y representa el conflicto armado y los acuerdos de paz en Colombia. Por lo tanto en términos de Van Leeuwen se estaría hablando de procesos de inclusión y de exclusión de los actores sociales, en donde antes que ser nombrados, son clasificados y en donde incluso sus propias voces son excluidas del discurso con el que se describe su propia realidad.

Propuesta metodológica

La ruta propuesta para el desarrollo de esta investigación parte de los fundamentos que propone el campo disciplinar de los Estudios Críticos del Discurso (ECD), considerados como:

Una postura teórica metodológica que surgió en la década de los ochenta y ha producido cambios fundamentales en la concepción sobre lo que implica para el analista del discurso, sea lingüista o no, analizar y comprender los problemas socioculturales desde los discursos propios de los grupos y las comunidades, con miras a desentrañar y resistir el ejercicio del poder, particularmente, cuando se ejerce para profundizar formas de desigualdad, discriminación y en últimas de exclusión social"(Pardo Abril, Cómo hacer análisis crítico del discurso, 2013, págs. 13-14).

Teun A. Van Dijk, precursor en el análisis de discurso considera que

Los procesos y representaciones mentales en sus distintos niveles, son determinantes no solo en la constitución de la comunicación humana, sino en la función específica que cumplen en la producción y comprensión discursiva. Además dichos procesos y representaciones permiten dar cuenta de las funciones, las consecuencias y las condiciones articuladas a unas circunstancias sociales específicas, que pueden intuirse y recuperarse en estructuras discursivas, sean estas lingüísticas o no, a través de las cuales se descubren formas de control y de poder“(Pardo Abril, Cómo hacer análisis crítico del discurso, 2013, pág. 15)

Posteriormente surgieron otras posturas teóricas que siguieron indagando sobre el discurso desde diferentes enfoques como la filosofía analítica, la lingüística y la teoría crítica propuesta por la escuela de Fráncfort que contribuyeron a generar sus aportes en este campo disciplinar.

Con los avances de las tecnologías de la información y la comunicación masiva se abre paso a la sociedad contemporánea, en donde se modificaron tanto la constitución de los discursos como las formas de distribución del conocimiento y por ende la organización social según lo refiere Pardo Abril.

El abordaje del discurso como objeto de estudio recibe las contribuciones de la antropología, la psicología y la sociología y se incorporan los planteamientos de varios teóricos entre los que se destacan además de Van Dijk, Fairclough, Wodak, Leeuwen y Foucault, este último nos lleva a la relación entre discurso, poder y saber y reconoce al sujeto como resultado del devenir político e histórico. También se encuentra Habermas quien incluye en el debate a la comunicación y el lenguaje como centro de reflexión, que si bien comparte algunas bases de la escuela de Fráncfort la supera en planteamientos y alcances.

Un punto de partida para la escuela de Fráncfort para la elaboración de una teoría crítica lo constituye el posicionamiento frente a la filosofía que les precedía y los postulados del marxismo. Para efectos de este trabajo, interesa la crítica que la escuela de Fráncfort dirigió a las verdades absolutas como portadoras de formas autoritarias y totalitarias de poder, con lo cual se cuestionaron los planteamientos de la filosofía hegemónica, el ejercicio científico imperante, el marxismo, la religión y demás ideologías y teorías de identidad ante las cuales debería tenerse una actitud suspicaz. La mirada crítica frente a las identidades implicó una reflexión sobre las industrias culturales y la cultura de masas como herramientas inhibitorias de la emancipación social (Pardo Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso*, 2013, págs. 26-27)

Sumado a lo anterior "la escuela de Fráncfort introduce la noción de historicidad, procedente del marxismo, para explicar el surgimiento del conocimiento como el producto de las condiciones de posibilidad propias de los acontecimientos históricos, sociales, políticos en los cuales se encuentra inmersa la ciencia" (Pardo, 2007, pág. 27).

Volviendo a los planteamientos de Van Dijk "el análisis del discurso surge de modo independiente o integrado cuando se explora el conjunto de expresiones verbales, los procesos de conocimiento, y las maneras como las culturas o los grupos apropian, crean o reproducen discursos" (Pardo Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso*, 2013, pág. 33).

Otros autores que analizan el discurso desde la perspectiva sociocultural son Potter y Wetherell quienes manifiestan:

Lo que las personas dicen depende del contexto particular en el que se esté hablando y de la función que cumpla en esas circunstancias; de esta manera, cuando las personas se involucran en una interacción discursiva, construyen y negocian significados, o la "realidad" misma sobre la que están hablando. En este sentido el

análisis de discurso da cuenta de la variabilidad inherente en lo que las personas dicen”(Pardo Abril, Cómo hacer análisis crítico del discurso, 2013, pág. 34)

Si bien existen variadas perspectivas de análisis del discurso que ponen de manifiesto su carácter multidisciplinar es relevante advertir que tanto teórica como metodológicamente se caracteriza por ser ecléctico.

“El consenso básico de los analistas del discurso se encuentra en el hecho de que los estudios del discurso abarcan: el conjunto de interacciones comunicativas propias de un grupo y su caracterización; la secuencialidad y funcionalidad de los niveles y dimensiones del discurso; el análisis del sentido; la estrategias empleadas en la construcción del discurso; la cognición social (Van Dijk, 2000b)(Pardo Abril, Cómo hacer análisis crítico del discurso, 2013, págs. 40-41)

Considerando el carácter interactivo-comunicativo del discurso es relevante la construcción y la interpretación colectiva de significados, así como el reconocimiento del interlocutor y además del conjunto de factores espacio temporales y sociocognitivos que determinan el significado de lo expresado discursivamente, que estaría enmarcado en la noción de contexto dentro de la perspectiva de Van Dijk.

“En el significado del discurso se encuentra una problemática profunda que va desde la manera como se asigna el sentido a un discurso, como éste es comprendido y cómo es interpretado y culmina en el carácter socialmente compartido del trasfondo discursivo”(Pardo Abril, Cómo hacer análisis crítico del discurso, 2013, pág. 42)

Si bien los estudios críticos del discurso se enmarcan en propuestas encaminadas a analizar la forma, el contenido, el contexto, la interacción y el sentido entre otros, también hay una dimensión cognitiva que hace referencia a un conocimiento compartido.

En otras palabras, las personas de un grupo tienen en común un conjunto de creencias y saberes socioculturales y de sus procesos de representación, en el que por ejemplo, el conocimiento de las reglas de uso del lenguaje socialmente compartido influye en la manera como se produce y entiende el discurso“(Pardo Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso*, 2013, pág. 43).

Esta perspectiva es entendida como una aproximación a la cultura que:

Abarca un conjunto de formas de representación que, en virtud de su grado de formalización y de institucionalización, son conscientes e inconscientes, y constituyen modos de comprensión convencional de la realidad social propia de un colectivo en un espacio y en un tiempo determinado“(Pardo Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso*, 2013, pág. 44)

En este entramado cultural nos interesa el posicionamiento de Tooby y Cosmides (1992) quienes afirman:

El problema de aprender la ‘cultura’ consiste en deducir las representaciones ocultas y los elementos regulatorios encajados en las mentes de los demás, que son responsables de la generación de su conducta, pues de esa manera es factible la reconstrucción internalizada y adaptada a las condiciones espaciotemporales de representaciones presentes en el entorno social inmediato(Pardo Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso*, 2013, pág. 44)

Al propiciar ese acercamiento al análisis del discurso como objeto de estudio se hace hincapié en la interacción comunicativa a partir del:

Hacer- decir social(...) que tiene la potencialidad de materializar y movilizar la diversidad de formas de representar la realidad. Dar cuenta del papel que desempeña el discurso en las sociedades y hacer explícitas las formas como se construye el significado es comprender la cultura, lo cual demanda desentrañar la

estructura y las funciones de los distintos niveles de representación” (Pardo Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso*, 2013, pág. 45)

Sin embargo dentro de todo grupo humano existen múltiples desigualdades, diferencias y conflictos- entre generaciones, clases y géneros-, que dan lugar a su vez a una gran diversidad de interpretaciones; que los grupos tienen historia y que sus símbolos, valores y prácticas son recreados y reinventados en función de contextos relacionales y disputas políticas diversas; que las fronteras entre los grupos son mucho más porosas que la imagen de un mundo dividido- el mundo se encuentra interconectado y existen personas y grupos con interconexiones regionales o transnacionales diversas-; y que, por lo tanto, las personas y los símbolos no pueden asociarse de modo simplista a un territorio determinado” (Grimson, 2015, pág. 60)

En este sentido es pertinente evocar también a Ortner (1999) cuando al hablar de cultura manifiesta que:

Significa comprender “el mundo imaginativo” donde operan esos actores, las formas de poder y agencia que son capaces de construir, los tipos de deseos que pueden crear. La noción de cultura, sostiene esta autora, alude tanto al fundamento de la acción como a aquello que la acción arriesga. Por eso es importante poner énfasis en la construcción de significados” (Grimson, 2015, pág. 86)

No se trata solo de que haya una lucha cultural o de que toda lucha social tenga una dimensión cultural, sino de que la cultura se encuentra en la base del conflicto político, en un sentido diferente. El enfrentamiento, abierto o sutil, no es entre una llamada cultura oficial y la cultura asistemática de los grupos subalternos. La “configuración cultural”- término que prefiero para enfatizar la heterogeneidad y el poder- refiere más bien a los modos específicos en que los actores se enfrentan, se alían o negocian” (Grimson, 2015, pág. 86).

Por lo tanto:

Reconocer y respetar las diversidades culturales, paradójicamente, implica la inexorable transformación de los procesos históricos y de las relaciones de poder. Implica en otras palabras, transformar las diversidades existentes e instituir otras relaciones y vínculos entre las "partes". E incluso, estar abiertos a que esas partes se definan a sí mismas de modos cambiantes (...) se trata de comprender cómo funciona contextualmente el poder clasificatorio de una hegemonía y cómo puede contribuirse a socavarlo. En parte, será ampliando los espacios donde sea posible identificar, identificarse y postular la diversidad de modos no sedimentados por el lenguaje y el poder"(Grimson, 2015, pág. 89)

Esto nos lleva a reconocer siguiendo a Grimson la importancia de la historicidad para generar un proceso de reflexión crítico al que urge dar apertura entre los sentidos comunes.

Volvemos entonces al hecho de que:

La diversidad cultural es histórica. En consecuencia, si se lograra un mayor reconocimiento de los otros y de sus historias peculiares ese cambio modificaría la diversidad contemporánea(...). La transformación de esa cultura política no solo requiere visibilizar otros clivajes dramáticamente reales, sino también instituir una distribución democrática del poder" (Grimson, 2015, pág. 109)

Los planteamientos de Grimson nos remiten a la cuestión de las fronteras políticas terreno que nos lleva a pensar las relaciones de poder en el plano sociocultural en la medida que tanto los intereses como las acciones de los actores locales difieren y entran en conflicto con respecto a lo propuesto por el Estado Nacional.

"En Colombia, hablar de fronteras es en buena medida aludir a territorios en poder del Estado, de la guerrilla, de los paramilitares, del narcotráfico. Territorios nacionales en disputa

y fronteras en expansión son dos conceptos que allí cobran una vigencia dramática”(Grimson, 2015, pág. 117).

Para evitar confusiones o interpretaciones imprecisas es relevante advertir que cuando nos referimos a fronteras lo hacemos a partir de la noción de fronteras de las identificaciones que según Grimson “son aquellas vinculadas a las categorías de adscripción de personas o grupos, y que se constituyen en un campo simbólico. “Comunidad con territorio, es decir con fronteras físicas. Y comunidad con cultura, es decir con fronteras simbólicas”(Grimson, 2015, pág. 128)

“Como bien dice Todorov (1991), siempre existe la posibilidad de rechazar las determinaciones de nuestra historia cultural. Pero lo cierto es que la mayor parte del tiempo los seres humanos, más que romper con esas determinaciones, vive en el marco que ellas han trazado”(Grimson, 2015, pág. 138).

“Todos los seres humanos sentimos que pertenecemos a diferentes colectivos, que pueden corresponderse con una aldea, una ciudad, un país, una región... o el mundo (...). A grupos etarios, de clase, de género; a generaciones, a movimientos culturales o sociales. En cierta medida esas clasificaciones y nuestros modos de relacionarnos con esas categorías identitarias están inscritos en nuestras historias culturales. Pero al menos hasta cierto punto, cada uno de nosotros escoge con qué grupos se identifica, a cuáles percibe como otros, que significados y sentimientos le despierta cada una de esas categorías. Cuando elegimos, lo hacemos impulsados por sentimientos (de linajes, lealtades o añoranzas) y también por intereses (de clase, de barrio, de nación, etcétera)”(Grimson, 2015, pág. 138)

Las consideraciones anteriores nos llevan a una primera distinción siguiendo a Grimson y es que “lo cultural alude a las prácticas, creencias y significados rutinarios y fuertemente sedimentados, mientras que lo identitario refiere a los sentimientos de

pertenencia a un colectivo y a los agrupamientos fundados en intereses compartidos”(Grimson, 2015, pág. 138)

Además de lo manifiesto vuelve a aparecer la cuestión hegemónica cuando

En términos de configuración de culturas políticas, se considera que un proyecto hegemónico es exitoso no porque haya anulado a la oposición, sino en la medida en que la resistencia a los sectores dominantes se haya realizado en los términos en que los actores fueron interpelados: como obreros, como negros, como indígenas, como campesinos, como varones, como soldados, como consumidores. Un éxito específico del Estado consiste en su capacidad para imponer las clasificaciones sociales y la lógica en la que se desarrolla el conflicto sociopolítico”(Grimson, 2015, pág. 179).

“No obstante, el Estado no siempre tiene éxito. También ocurren múltiples fracasos cuando los sectores subalternos rechazan la interpelación, postulan otras identificaciones y las imponen en el escenario político”(Grimson, 2015, pág. 179)

Cuando hablamos de interpelación lo hacemos también desde la perspectiva de Grimson “para aludir a los momentos en que una persona, grupo o institución se refiere a sus alteridades. Utilizando la caja de herramientas identitaria, un miembro de la sociedad se identifica, es interpelado e interpela a los otros: se afilia y se desafilia, estigmatiza y es estigmatizado, contraestigmatiza”(Grimson, 2015, pág. 186).

“En ese proceso de circulación social de categorías y clasificaciones humanas, se disputan sentidos, desigualdades, jerarquías y poder. Esas disputas son factibles porque las categorías se comparten, porque los significantes se anudan a algún significado, aunque no necesariamente al mismo para todos”(Grimson, 2015, pág. 186)

“No existe un significado universal; los significados se construyen en contextos específicos y cambian al trasponer límites culturales y sociales”(Grimson, 2015, pág. 208)

“Se trata, por el contrario, de analizar contextos y significados, de reponer los sentidos prácticos que implica una cierta hegemonía en una configuración cultural específica”(Grimson, 2015, pág. 248).

Si bien es fundamental comprender desde qué lugar entendemos la cultura, la diversidad e incluso la hegemonía, no queremos extraviarnos en los extensos y amplios aportes de Grimson, que si bien resultan relevantes nos redireccionan a otras categorías en las que no queremos detenernos para el desarrollo de esta investigación

Para este análisis son fundamentales los modos de nombrar y clasificar a los actores del conflicto armado, de qué manera se les identifica, qué carga semántica y simbólica se les otorga, porque el modo de referirse a los mismos comienza a aproximarnos al modo en que se lee y se interpreta el conflicto armado y determina a la vez un posicionamiento frente a los acuerdos de paz firmados.

En esta cuestión incide también el contexto, y ahí volvemos al tema regional, porque hay zonas del país que se convirtieron en territorios estratégicos para las FARC-EP. Recordemos que en sus inicios este grupo guerrillero está constituido por personas que huían de la violencia, en su mayoría liberales, y que fueron perseguidos por sus ideas políticas.

Se refugiaron en diferentes regiones del país como es el Valle del Cauca, Quindío, Tolima, se armaron y comenzaron a responder a una organización de gamonales. Sin embargo es en 1965 cuando se fundan formalmente las FARC y se difunde la Reforma Agraria.

Así se da una colonización abierta, se extienden por toda la Cordillera Oriental y operan en 4 grandes focos que son: Marquetalia, Río Chiquito, El Pato y El Guayabero. De este modo la guerrilla se convierte en un poder político local que ya no actúa de manera ofensiva sino que además defiende territorios.

Por esta intervención reciben tributos de los campesinos que van en ascenso con la llegada de la marihuana y la cocaína, lo que permite el fortalecimiento el grupo guerrillero que hacia la década de los 90 pasó de tener 5 frentes a tener alrededor de 60.

En 1982 con el Acuerdo de la Uribe las FARC logran participación política, ocupan consejos, asambleas, sin embargo hay una arremetida brutal que pretende dejarlos al margen. Si bien se desvincularon de la actividad política, se centraron en su fortalecimiento armado, con el apoyo de un gran colectivo social y con recursos que procedían de los tributos que aportaban los campesinos, así como a recursos provenientes de actividades como la ganadería el comercio, el transporte, los secuestros y el narcotráfico.

En 1991 con la Asamblea Nacional Constituyente, lo que parecía una oportunidad para que las FARC participaran de manera activa y representativa en el proceso, termina reduciéndose a un bombardeo ordenado por el presidente de ese entonces César Gaviria, o que rompa de manera definitiva los acercamientos entre el gobierno y el grupo guerrillero.

Así las FARC comienzan a actuar como un ejército regular, y se protagonizan grandes golpes, matanzas, producto de los cruentos enfrentamientos con grupos paramilitares, lo que pone en evidencia además un debilitamiento militar del Ejército de Colombia.

Posteriormente durante el gobierno de Andrés Pastrana Arango se da el despeje del Caguán en 1999 que se convirtió en una estrategia de reingeniería militar para fortalecer al Ejército Colombiano, se crea la Brigada Aérea se invierte el 15% del presupuesto nacional en armas, y hay un fortalecimiento tecnológico con el cual no puede competir las FARC.

El rompimiento de las negociaciones en El Caguán genera una incertidumbre en donde por un lado se encuentra un Ejército Nacional fortalecido a nivel tecnológico y armamentístico, pero por otro lado una guerrilla debilitada que vuelve a pensar en sus planteamientos originales y aprieta por la situación económica de un país que carece se

autopistas, carreteras, servicios. Y es precisamente este desequilibrio económico el que resulta determinante y conduce a pensar en las negociaciones que posteriormente se producen en La Habana-Cuba.

Este breve recuento precisamente nos habla del lugar que ocupa lo regional, aquellas zonas donde se acentuó el conflicto y en donde la guerrilla pasó de acciones defensivas a ofensivas, que involucran la defensa territorial, debe tener fuertes implicaciones en la forma de nombrarlos, de narrarlos que difieren de aquellas donde les cuentan por los medios de comunicación o donde llegan a instalarse los desplazados por la violencia.

Así a partir del recorrido conceptual realizado nos aproximamos al análisis del discurso que proponemos que "tiene sus fundamentos en el pensamiento de Foucault (1977), quien señala por una parte, el carácter discursivo de la sociedad y por otra, los condicionamientos que desde el discurso se ejercen sobre los grupos humanos. En este sentido se reconoce la selección, el control y la redistribución de los significados sociales con miras a fundamentar los ejercicios de poder, su permanencia o su transformación y a mantener el statu quo (Foucault, 1970)"(Pardo, 2007, pág. 53)

" Esta manera de concebir el acto discursivo permite al analista reconocer las formas de exclusión que las sociedades ejercen, ya sea sobre el discurso mismo, sobre los sujetos o los modos de circulación de las lógicas, desde la cuales la verdad relativizada da cuenta de las luchas por el poder"(Pardo Abril, Cómo hacer análisis crítico del discurso, 2013, pág. 53).

Así los aportes de los Estudios Críticos del Discurso son fundamentales porque ponen de manifiesto una lucha por el poder y por ende un conflicto de intereses que retoman los principios de la Escuela de Fráncfort que le dan preponderancia a un compromiso sociopolítico que dé lugar a una sociedad distinta a partir de la reconfiguración de expresiones de dominación, discriminación, control y poder inscritas en las estructura social.

El principio orientador en esta perspectiva es hacer explícito el rol que desempeña el discurso de manera más o menos directa mediante formas de representación, fenómenos socioculturales de ocultamiento y naturalización y, en general, fenómenos sociopolíticos de inclusión y exclusión, que pueden ser rastreados a través de estrategias de segmentación, integración, ambivalencia, elisión, reordenamiento, sustitución, persuasión, negociación y acusación-justificación, entre otras. Es decir, el analista crítico del discurso se propone conocer el papel que juegan las estructuras, estrategias u otras propiedades del discurso, en los modos de reproducción de la dominación para crear formas discursivas de resistencia”(Pardo Abril, Cómo hacer análisis crítico del discurso, 2013, pág. 69)

De los principios y criterios de los ECD no solo se deriva la tarea de luchar contra las distintas formas de desigualdad, sino que entrañan un claro posicionamiento sobre lo que es el análisis lingüístico integrado a la comprensión de lo sociopolítico. En este sentido, la explicación de las ideologías da cuenta de la responsabilidad compartida de los miembros de un grupo en las maneras de representar los diversos fenómenos sociales y, en consecuencia, los sujetos son seres activos en la construcción del significado social(Pardo Abril, Cómo hacer análisis crítico del discurso, 2013, págs. 70-71)

La ruta que establecimos para el presente análisis, arranca de una breve revisión de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y de la propuesta curricular de la Cátedra de Paz de los 5 colegios seleccionados que nos aproximaran a un posicionamiento ideológico.

Nos valdremos entonces de los modelos de comunicación y educación que propone Mario Kaplún, que nos permitirán aproximarnos a la caracterización de los procesos de enseñanza- aprendizaje que prevalece en las instituciones educativas.

Posteriormente, y en el marco metodológico de los Estudios Críticos del Discurso (ECD) para indagar sobre las disputas existentes al interior de los colegios en la implementación de la Cátedra de Paz será fundamental

El reconocimiento de un fenómeno sociocultural y la apropiación del corpus lo cual permite preguntarse por asuntos como; qué piensan los miembros de un determinado grupo o grupos en torno a un asunto fundamental para su comunidad; qué reiteran; qué eluden; qué se propone como conflictivo; qué valores se proponen comunes; o qué interpretan como colectivo acerca de un asunto que es inherente a sus vidas”(Pardo Abril, Cómo hacer análisis crítico del discurso, 2013, pág. 91)

Al ser una investigación de carácter cualitativo realizaremos además “un análisis en perspectiva cualitativa procedente de técnicas lingüísticas y el análisis cultural del discurso, que da paso a la formulación de redes semánticas, esquemas conceptuales, modelos culturales u otras categorías que dan cuenta de realidades complejas y dinámicas”(Pardo Abril, Cómo hacer análisis crítico del discurso, 2013, pág. 92)

Continuaremos con:

El análisis en perspectiva cultural-cognitiva que permite analizar e interpretar modelos y representaciones, así como la elaboración de resultados interpretativos críticos que hacen posible dilucidar la unidad y la variación intracultural e intercultural, los tejidos discursivos circulantes, los distintos grados de variación y aceptabilidad en los puntos de vista que las personas expresan a propósito de un asunto de su vida social, todo lo cual posiciona al investigador frente al problema social de su interés(Pardo Abril, Cómo hacer análisis crítico del discurso, 2013, pág. 92)

Es propicio manifestar, en concordancia con Pardo Abril

Que la naturaleza de las investigaciones propias de los ECD reconoce que la realidad es verificable en la coincidencia entre el saber colectivo, implícito e inconsciente de las comunidades que construyen el saber social como discurso y lo que se devela en las investigación, punto de referencia para el reconocimiento de condiciones de desigualdad, control social y en general, el desentrañamiento de crisis socioculturales configuradas en el discurso(Pardo, 2007, pág. 92)

Recopilar los discursos circulantes en una comunidad tanto orales como escritos y a partir de esa exploración construir una base de datos que dé lugar a un posicionamiento teórico, para la definición de variables relevantes para el análisis propuesto, permitirá establecer categorías que orienten el proceso de reflexión propuesto.

Resulta prioritario entonces identificar unidades discursivas predominantes, así como la clasificación de los actores y el modo de nombrarlos o referirse a los mismos. Esta exploración nos llevará a una lectura preliminar del corpus.

Para esta investigación el corpus tomado parte de una revisión general del Proyecto Educativo Institucional de cada colegio en donde figura una planificación curricular teórica y metodológica de la Cátedra de Paz, a la vez relatos orales y escritos tanto de educadores como educandos que referentes al conflicto armado y a los acuerdos de paz que circulan en las aulas, así como entrevistas en profundidad semi- estructuradas realizadas a directores de colegios, coordinadores. docentes, y alumnos de secundaria de los grados décimo y once.

La selección del corpus busca identificar las formas de representación en las aulas tanto del conflicto armado como de los actores involucrados así como del posterior proceso de paz logrado.

En ese sentido, preliminarmente lo que consideramos es si en estos relatos se hace alguna referencia explícita o implícita del conflicto, a sus actores y a los modos como es

construido desde los haceres sociales para comprender a la vez las lecturas posteriores que se le asignan a los acuerdos de paz.

A partir de la selección de relatos que integran el corpus de toman como criterios las Representaciones Sociales en torno al conflicto armado con relación a sus orígenes y causas, sus actores, y la reivindicación de la memoria histórica como ejercicio indispensable en la interpretación del proceso de paz firmado considerando tanto las expresiones como la unidades léxicas predominantes.

Esto nos lleva a una lectura de la organización y jerarquización de la información, los recursos retóricos presentes, validados y reproducidos, así como las expresiones y formas de nominación más recurrentes entre los actores sociales de las instituciones educativas.

Así en palabras de Van Dijk (2002), consideramos que

El conocimiento incluye formas de saber sobre la lengua y demás códigos a los que puedan acceder los miembros de una cultura, esto es, conocimiento lingüístico y semiótico sobre el género discursivo, conocimiento específico sobre el tema, saberes que provienen de la experiencia personal, conocimientos generales, comunes y situacionales, relacionados con los procesos de aprendizaje, control, variación y orden en que se da el proceso de construcción” (Pardo Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso*, 2013, pág. 98)

Por otra parte:

Como se ha señalado, en la textualidad discursiva se recupera al actor en todas sus dimensiones. El actor es en esencia, un agente-sujeto poseedor del conjunto de recursos materiales y culturales, capaz de acción individual o colectiva, comprometido con los principios de construcción, preservación y cambio social. Es un ser histórico que se define con su identidad, su sentido de alteridad y la manera como actúa en concordancia con sus condiciones. Es un ser capaz de participar activamente en

proyectos sociales en el marco de las tensiones inherentes, a la condición humana. Esta mirada del actor no le compromete con un proyecto específico de sociedad, sino que reconoce la existencia de la diversidad, de maneras de proyectar la realidad, de ver y reconstruir el entorno de intereses y centros de atención, en fin de apuestas sociales y culturales que los actores vislumbran desde sus lugares como individuos y miembros de colectivos (Garretón, 2001)" (Pardo Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso*, 2013, págs. 105-106)

Esta tipificación de los actores del conflicto armado es relevante para nuestro análisis y nos remite a factores de orden social, cultural, político y económico que atraviesan el contexto y que determinan condiciones históricas. En este sentido es importante manifestar que "la transformación de la conceptualización del actor incluye concebirlo inmerso en una sociedad informatizada y globalizada"(Pardo Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso*, 2013, pág. 107)

Estos nuevos modos de concebir al actor social nos conducen a Bajtin (1985) cuando indica que:

La categoría del actor discursivo posibilita la explicación del carácter dialógico, constructor de sentido y plurisignificativo del discurso, en la medida en que es a través de éste y de sus voces que se desentraña la acción comunicativa. El actor discursivo es el participante activo de la interacción, desempeña roles discursivos y construye como sujeto social una imagen de sí mismo, del otro y de la realidad"(Pardo Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso*, 2013, pág. 107).

El tejido de voces de los actores discursivos y las diversas maneras de autoreferenciarse y de referenciar la realidad social y a los otros garantiza que en el proceso analítico se puedan establecer las relaciones entre las voces que constituyen el discurso y las de quienes le otorgan significado (...) Este tejido de procesos garantiza que los actores discursivos formen parte de la red de significados, que se

constituyen, actualizan y formulan en el acto de decir o de silenciar su realidad social, la cual es, en esencia, intersubjetiva.(Pardo Abril, Cómo hacer análisis crítico del discurso, 2013, pág. 109)

Por lo tanto:

El actor discursivo es un ser cognitivo y social, constructor y de-constructor de realidad, promotor de formas de representación de su entorno y de sí mismo, de manera que genera con los demás actores formas de comprensión de la realidad, enmarcada desde el discurso en sus dimensiones histórica, social, política y cognitiva“(Pardo Abril, Cómo hacer análisis crítico del discurso, 2013, pág. 109).

El discurso permite desentrañar qué es lo que resulta significativamente estable y permanente para una cultura en un momento histórico particular; esto es, lo que teóricamente se puede definir como lo cognitivamente consensual(...). Definido de manera muy amplia, el consenso es el grado de acuerdo que existe sobre diversos temas entre los individuos que componen un grupo(...) solo cuando se reconoce la permanente contradicción, negociación y fragmentación en el discurso es posible avanzar hacia la identificación de los consensos“(Pardo Abril, Cómo hacer análisis crítico del discurso, 2013, pág. 120).

Estos aportes teóricos resultan relevantes en la medida que nos interesa abordar las disputas existentes al interior de los colegios públicos, privados, rurales y urbanos de Boyacá en el proceso de implementación de la Cátedra de paz.

Así nos preguntamos desde qué lugar se hace referencia al conflicto armado y al proceso de paz en La Habana-Cuba en las instituciones educativas de Boyacá que seleccionamos para este estudio, hubo un consenso previo entre los actores sociales al momento de definir tanto contenidos como marco metodológico, se logró un proceso de negociación con respecto a los modos de contar los acuerdos de paz, que den cuenta de un

posicionamiento político institucional o acaso cuentan los docentes con autonomía para referirse al tema?

Nos cuestionamos además con respecto a si hay una contextualización por parte de los docentes en las aulas sobre el modo en que surge la cátedra en mención, que es resultado de un proceso de paz entre el Gobierno y las FARC-EP y que remite a un conflicto armado de vieja data o se opta por evadir el contexto y hablar de paz desde otro lugar que pase por alto la realidad política colombiana y que logre abstraer a las instituciones de lo que sucede afuera. ¿Se pregonan en las aulas un ejercicio de olvido o de memoria histórica?

El modo de responder a estas preguntas lo encontramos en

Las unidades léxicas o palabras altamente asociadas, las expresiones reiterativas, las figuras retóricas, algunas estructuras sintácticas, algunas estructuras fijas de interacción, entre otras unidades discursivas, articuladas por relaciones asociativas, que se corresponden con unidades conceptuales que pueden llegar a constituir modelos y, de esta forma, configurar mantener o transformar conocimiento colectivo y, en consecuencia, formas de decir y de hacer típicas de una sociedad” (Pardo Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso*, 2013, pág. 121)

Para nuestra investigación tomaremos además los aportes de Pardo quien propone un análisis de la transformación discursiva.

La transformación es el fenómeno sociodiscursivo de acuerdo con el cual se hace acopio de un conjunto de recursos lingüísticos que permiten construir o eliminar a un actor social o discursivo específico (Van Leeuwen, 1996). Los actores discursivos configuran desde su decir dos prácticas sociodiscursivas a través de las cuales excluyen o incluyen a algunos actores sociales para representar de una manera particular una realidad, ajustada a intereses, condicionamientos sociales o

requerimientos particulares”(Pardo Abril, Cómo hacer análisis crítico del discurso, 2013, pág. 161).

Cómo se representa el conflicto armado en las aulas de los colegios de Boyacá y desde qué lugar se cuenta, hay diversas versiones del mismo en las que se entrecruzan las voces de los actores sociales o se está fomentando una lectura única, fragmentada, que se reproduce de manera homogénea o tal vez se están propiciando espacios de reflexión y crítica que cuestionen esa realidad y que refieran un proceso sujeto a permanentes cambios en el que se propicie la alternancia y contraposición de miradas?

Precisamente para estudiar esa transformación discursiva se proponen formas de nominar a través de estrategias discursivas como: la elisión o supresión, el reordenamiento y la sustitución.

La elisión hace referencia a la eliminación total o parcial de un actor, ocultando bien sea su acción o prescindiendo de su responsabilidad social. “La supresión es una estrategia que aporta información importante sobre el grado de relevancia que se les da a determinados actores en el discurso”(Pardo Abril, Cómo hacer análisis crítico del discurso, 2013, pág. 166)

El reordenamiento consiste en representar a los actores sociales transformando su papel discursivo o social mediante diversas estrategias y procesos lingüísticos, ya sea para ocultar o naturalizar fenómenos o estados de la realidad representada. Esta estrategia permite la transición entre la exclusión y la inclusión mediante la apropiación de procesos como activar o pasivizar a los actores sociales involucrados. El reordenamiento responde más a rasgos de transitividad de la lengua, a partir de los cuales es posible generar construcciones alternativas de lo que se representa, de tal modo que los lugares de agente y paciente se reinventan en el discurso en función de las propuestas de sentido que requieren ciertas formas de ejercicio del poder”(Pardo Abril, Cómo hacer análisis crítico del discurso, 2013, pág. 162).

La sustitución responde a una estrategia que contribuye a la reconfiguración de lo que se dice en escenarios de significación diversa y con lógicas de acción múltiples. Se juega con elementos lingüísticos como la personalización y la impersonalización a través de la generalización, de uso frecuente de la clase dominante: y la especificación que se constituye en la construcción experiencial de la clase trabajadora siguiendo a Pardo.

Estos modos de construcción social logran persistir a través de la legitimación, entendida como:

Una manera de persuasión, resignificación y formulación de perspectivas del mundo con el fin de modificar posiciones perspicaces de sectores en oposición o de allegados a un centro de poder. Los recursos y estrategias de legitimación pueden ser utilizados, tanto por las élites como por aquellos grupos que en una determinada circunstancia se perciben dominados. Este fenómeno responde en forma global a una necesidad de reconocimiento, aceptación y aprobación de un orden social específico (Pardo Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso*, 2013, pág. 174)

El fenómeno sociodiscursivo de la legitimación, consiste en el acopio de un conjunto de procesos y recursos lingüísticos encaminados al establecimiento de consensos sobre la representación de la realidad, por una parte y a la formulación del lugar de los actores sociales y discursivos, por otra. Todo esto, con el fin de formular y preservar un orden social determinado y unos modos de proceder consecuentes con éste. La legitimación se construye a través de los procesos lingüísticos de negociación, persuasión, y acusación –justificación” (Pardo, 2007, págs. 174-175)

La negociación planteada en términos de Pardo Abril pone en escena una disputa de poderes por la veracidad de su representación de la realidad que lleva implícita la construcción discursiva del mundo. Por lo tanto aparece la persuasión como ese proceso lingüístico encaminad a que sectores en oposición logren adherirse a la visión del mundo

propuesta por un sector de la sociedad. “A diferencia de la negociación, la persuasión es el acto que abroga más por la dominación del otro que por su comprensión y la distribución de lugares de poder”(Pardo Abril, Cómo hacer análisis crítico del discurso, 2013, pág. 175)

La dupla acusar-justificar implica un proceso tendiente a desequilibrar un ejercicio de poder a través del cuestionamiento de la veracidad y de las acciones de un sector social y una respuesta de esa amenaza en procura de la preservación de la versión de la realidad y del orden social. En virtud de la relación acusación-justificación es posible, que se construyan actos simultáneos de negociación y de persuasión”(Pardo Abril, Cómo hacer análisis crítico del discurso, 2013, pág. 176).

En cuanto a los procesos de legitimación Pardo Abril manifiesta que es a través del uso de eufemismos, hipérboles, metáforas y símiles entre otros que se dan los procesos de legitimación, entre los que refiere la autorización, la racionalización, la evaluación, la narrativación y la mitigación.

La autorización surge cuando:

Se recurre a la ley, la moral, la tradición o lo indubitable con el fin de tomar de lo aprobado socialmente su valía para dotar al discurso de veracidad, empoderar al actor discursivo y de paso desvirtuar discursos alternos, reduciendo el lugar de poder de sus portadores(Pardo Abril, Cómo hacer análisis crítico del discurso, 2013, pág. 177)

La racionalización ocurre cuando se toman las acciones como premisas a partir de las cuales se emiten conclusiones morales sobre los actores, De esta manera se rechaza el lugar de otros actores, de sus discursos y se *reafirma el lugar de poder* de quien construye el discurso. La metáfora constituye en este caso un elemento muy importante en la construcción de formas conclusivas(Pardo, 2007, pág. 181).

La evaluación es entendida como la carga valorativa que se le asigna a los actores, que “contribuye en forma eficiente a una presentación positiva del nosotros y una construcción negativa

de ellos (los otros). En este caso es probable que se haga un mayor uso de la metonimia como recurso para construir el sentido asignable a los actores” (Pardo Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso*, 2013, pág. 184)

La narrativización consiste en la atención discursiva a los detalles de los acontecimientos para darle un carácter excepcional, lo cual permite que las acciones tomadas por el grupo dominante se propongan como obligatorias e inevitables en virtud de las circunstancias y particularidades del acontecer con el grupo dominado (...) un componente principal de la narración está dado por la coda o moraleja que subyace a la narrativa, que a menudo es una abstracción moral de la globalidad de la narración. Desde la moraleja, es posible proponer discursivamente formas de regulación de la conducta sobre el presupuesto de tradiciones instaladas en la cultura, a las que se recurre para legitimar un estado de cosas sobre un fenómeno social determinado. La hipérbole se constituye en un recurso útil en el desarrollo de la narración con pretensión legitimadora (Pardo, 2007, pág. 185).

“La hipérbole, aunque conserva de algún modo una cercanía con lo real, por lo general exagera para reducir o amplificar representaciones de la realidad en concordancia con un interés particular” (Pardo Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso*, 2013, pág. 185)

Y finalmente “la mitigación es el proceso a través del cual se reduce el papel del agente y su responsabilidad. En este caso es frecuente el uso de eufemismos, dado que permiten la sustitución de términos socialmente controvertidos o que están culturalmente censurados, con lo cual se oculta una realidad o se naturaliza” (Pardo Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso*, 2013)

De este modo la propuesta metodológica está atravesada por tres fases, la exploratoria, la descriptiva y la analítica. En la primera fase se explora la información recabada en los proyectos educativos institucionales y la propuesta curricular, en los relatos orales y escritos y en las

entrevistas realizadas. En la segunda fase se construyen matices y se definen categorías y unidades de análisis

En la tercera fase se procede al análisis cualitativo en donde resulta ser fundamental determinar las formas de legitimación del discurso. Se trata de

Establecer la manera en que circulan las ideas expresadas en el discurso, es decir, si estas circulan de manera conflictiva o estable o cuáles son las ideas compartidas, individuales y su coexistencia en el discurso. Las estrategias discursivas que evidencian estos fenómenos sociodiscursivos son la tematización, la focalización y la citación” (Pardo Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso*, 2013, pág. 188)

En el análisis abordaremos el fenómeno sociodiscursivo de la transformación a través de estrategias como la elisión, el reordenamiento y la sustitución procesados a través de la supresión, ya sea parcial, total, la contextualización, la activación, la personalización y la impersonalización.

En esta última fase también abordaremos la legitimación discursiva con estrategias como la persuasión, la negación, la acusación y la justificación evidenciadas en procesos lingüísticos como la autorización, la racionalización, la evaluación, la narrativización y la mitigación.

Para ello es fundamental recordar que:

El discurso en tanto construcción social y subjetiva de la realidad, materializa: la organización social; la forma individual de apropiación del mundo; los saberes convencionales instituidos y consensuados; la preservación y modificación del orden social, de las relaciones de poder y de las verdades establecidas; las formas de proceder y comportarse en función de los juegos de poder, de las metas comunes al colectivo y de la organización personal del modo de ser y de aprender, entre otras (Pardo Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso*, 2013, pág. 191)

Dentro del análisis es imprescindible a la vez articular la saliencia cultural (Pardo Abril, 2004) que se refiere a aquellas unidades conceptuales que se reiteran y coexisten en un discurso, algunas son imprescindibles en la representación o en la configuración de tejidos colectivos de significado socialmente compartido.

Existen algunos conceptos en torno a los cuales se organiza un sistema de conocimiento, de acción y de relación sociocultural determinante de la dinámica colectiva e individual, cognitiva y experiencial, privada y pública, que permiten abiertamente la distinción entre una cultura y otra” (Pardo, 2007, pág. 192).

Se trata entonces con esta propuesta investigativa de generar una postura reflexiva que cuestione el orden social, político y cognitivo presente en el discurso en torno al conflicto armado y los acuerdos de paz, así como de generar una actitud crítica que dé lugar a espacios de resistencia que cuestionen formas de sometimiento y dominación para comprender así la realidad y el abordaje de los fenómenos socioculturales.

En este sentido seguiremos a Habermas cuando habla de un mundo dialógico:

Es un mundo racional, en otras palabras un entramado de discursos que entreteje las acciones individuales dentro de un mundo de la vida, caracterizado porque tiene en común un conjunto de elementos simbólicos indispensables para la cooperación y el entendimiento. En este sentido, el proceso analítico, interpretativo y crítico desarrollado frente a los discursos debe conducir al reconocimiento del tipo de racionalidad, de interés y de acción que acompaña y posibilita la representación de un fenómeno determinado (Pardo Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso*, 2013, pág. 195)

La ruta a la que hacemos mención está atravesada por una mirada hermenéutica que reconoce en los textos diversos significados posibles a partir del contexto. Es decir que se asume el carácter dialógico del discurso a partir de la intersubjetividad, y se registran por lo tanto formas diversas e incluso contradictorias de lectura y significado.

La percepción de la realidad, el bagaje de creencias y conocimientos socialmente disponibles que anteceden a los individuos se constituyen en los principales elementos en la elaboración de significados.

Así, la conceptualización se genera a partir de la experiencia, en donde operan conceptos que dan paso a un nivel de abstracción del significado a partir de la socialización y la cognición.

La socialización entendida como:

El proceso mediante el cual un individuo se apropia de la construcción social de la realidad, al tiempo que participa a la sociedad de su construcción subjetiva del mundo y se integra a los procesos sociales (Berger y Luckman, 1997). En virtud de este proceso, el individuo aprehende lo social, se adapta a ello, lo reproduce. Lo transforma y lo recrea. En este sentido, la socialización es un proceso de aprendizaje social en el que un individuo organiza su experiencia bajo la forma de redes conceptuales y modelos mentales, con base en el bagaje cultural que permite su estructuración, desde el tejido de modelos mentales, de esquemas fundacionales, modelos culturales, representaciones sociales e ideologías”(Pardo Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso*, 2013, pág. 197)

Por lo tanto “dentro de la construcción de la realidad existe una relación indisoluble, bidireccional y codependiente entre el ser humano como productor del mundo social y el mundo social producido”(Pardo Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso*, 2013, págs. 197-198).

CAPÍTULO IV

Esta actitud vigilante caracteriza a todo investigador crítico, el que no se satisface con apariencias engañosas. Él sabe muy bien que el conocimiento no es algo dado y acabado, sino un proceso social que exige la acción transformadora de los seres humanos sobre el mundo. Por eso mismo no puede aceptar que el acto de conocer se agote en la simple narración de la realidad ni tampoco lo que sería peor, en la declaración de que lo que está siendo debe ser lo que debe ser. Por el contrario, quiere transformar la realidad para que lo que ahora esté aconteciendo de cierta manera pase a ocurrir en forma diferente (Freire P. , La importancia de leer y el proceso de liberación, 2004, pág. 53)

En este capítulo abordaremos el proceso por el que atravesaron los colegios de Boyacá en la implementación de la Cátedra de Paz en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), haciendo énfasis en las pujas y tensiones que se generaron entre los actores sociales en las formas de seleccionar, jerarquizar y tratar el tema de la paz en el contexto escolar,

Lo que nos interesa fundamentalmente es indagar sobre los modos en que se fue materializando la propuesta de la Cátedra de Paz, en las instituciones educativas para hacer posible posteriormente su desarrollo curricular, deteniéndonos en los desacuerdos y acuerdos que protagonizaron los actores , para de este modo lograr posteriormente en los siguientes capítulos identificar a través de los relatos orales y escritos que surgieron en las aulas, las Representaciones Sociales del conflicto armado y el proceso de construcción de la memoria histórica.

Para ello consideramos fundamental hacer una carta de presentación previa de los colegios, que dé cuenta de sus orígenes, del contexto social y político en el que surgieron y

que se viene transformando permanentemente en el tiempo con el acontecer nacional y regional, para de este modo aproximarnos a los modelos de educación y comunicación que los atraviesa y a la cultura institucional que los caracteriza.

Algunas concepciones tradicionales concibieron a las instituciones (incluida la escuela) como una cuestión "inamovible, fija, transparente, acabada e incluso unívoca" (Kaminsky, 1994. 32); sin embargo han quedado como supuestos metafóricos en la medida que se les ha empezado a reconocer como "procesos que se mueven, tienen "juego" lo cual implica conflictos, desajustes y que presupone todo menos armonía de un proceso fijo y estable" (Kaminsky, 1994. 32)

"La escuela entonces se constituye en un espacio de condensación social, porque en sus singularidades conjugan y anudan una constelación de discursos y prácticas económicas, sociales, políticas, jurídicas, técnicas etc..."(Kaminsky, 1994, pág. 32)

Las instituciones son un vasto sistema de relaciones y comunicaciones, organizadas en torno a sus reglas formales y también a las informales. Existen aquellas más bien ceñidas hacia su disposición vertical según su organigrama y sus jerarquías: pero también existen las instituciones que dan lugar a las formas horizontales de relación y comunicación(Kaminsky, 1994, pág. 35)

Estos modos en los que se vinculan y se comunican los actores sociales, están atravesados por relaciones de poder que determinan las formas de concebir el conocimiento y por ende de leer el mundo. Por lo tanto las instituciones educativas se constituyen en terrenos de batalla en donde se producen múltiples procesos político- sociales que determinan el ejercicio ciudadano.

Como lo hemos mencionado en capítulos previos, se reglamentó de manera obligatoria la implementación de la Cátedra de Paz en todos los colegios de Colombia y en

todos los niveles educativos, sin embargo más allá de la obligatoriedad, tanto las instituciones como los docentes (según lo refiere la norma) cuentan con autonomía para su desarrollo conceptual y metodológico en las aulas.

En este sentido entran en juego varios factores como el contexto geográfico regional, las condiciones materiales y simbólicas de los colegios, así como el posicionamiento político e ideológico que caracteriza a cada institución.

Así al momento de decidir los contenidos y la metodología propios de la Cátedra de Paz, cada institución se habrá preguntado con respecto a los objetivos de enseñar esta asignatura en la escuela, por qué enseñarla y cómo hacerlo.

Cartas de presentación institucionales

Para el desarrollo de esta investigación de carácter exploratorio- analítico abordamos cinco colegios del departamento de Boyacá en el nivel secundario (grados décimo y once) los cuales, aunque geográficamente están en un mismo departamento de Colombia, no constituyen un cuerpo homogéneo, pues difieren en sus características que se enmarcan entre lo central y lo periférico, lo público y lo privado, y lo rural y lo urbano, lo cual nos permitirá dar cuenta del proceso de una manera amplia, diversa y plural.

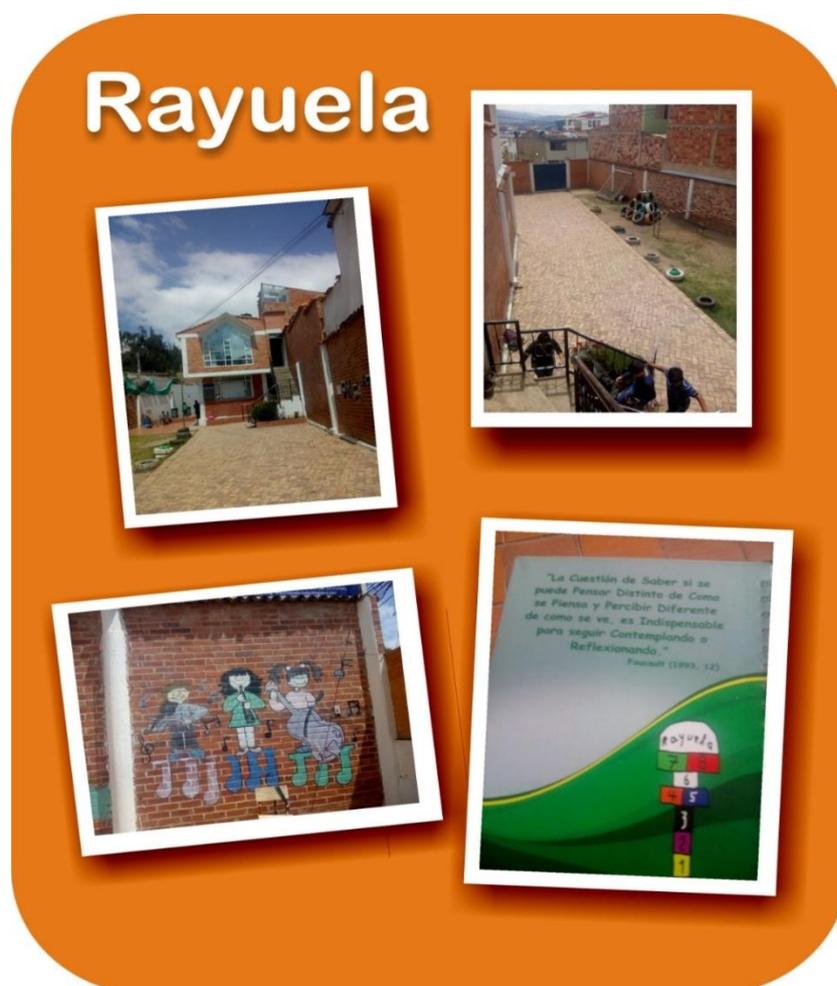
. De Tunja, la capital del departamento: La Fundación Pedagógica Rayuela (privado y urbano) y la Institución Educativa Silvino Rodríguez (público y urbano).

. De Tuta, la Institución Educativa Técnica Chicamocha ITE (técnico y urbano).

. De Otanche, al occidente de Boyacá, la Institución Educativa San Ignacio de Loyola (público y urbano).

. De Duitama, el Colegio Quebrada de Becerras QueBec (público y rural).

Fundación Pedagógica Rayuela



La Fundación Pedagógica Rayuela, es una institución educativa de la ciudad de Tunja, capital del departamento de Boyacá, de carácter privado creada en agosto de 2000 y que inició labores en febrero de 2001 con la intención de convertirse en una propuesta educativa que generara sujetos críticos desde el sentir, pensar y crear, siendo conscientes de su historia, de su territorio y con ganas de investigar según lo contempla el PEI.

De acuerdo al direccionamiento estratégico y al horizonte institucional, la misión de Rayuela se enfoca en desarrollar el mundo de la diferencia donde el estudiante logre

construirse a sí mismo (mismidad) para pensar en los otros (otredad) y en el agenciamiento como articulación del tejido social.

La experiencia pedagógica del colegio se estructura y desestructura permanentemente, teniendo la posibilidad de unir lazos entre el pasado y el presente, trazar filiaciones, propiciar el reconocimiento de alteridades y ayudar a percibir la pluralidad del mundo, favorecer encuentros interesantes y desafiantes con los saberes, una oportunidad de convivencia con otros y otras (...), entonces "los otros" se hacen importantes y van dejando huellas en las vidas(Rayueta, 2016, pág. 5)

La fundación ofrece los niveles de preescolar, básica primaria (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto); básica secundaria (sexto, séptimo, octavo y noveno) y media (décimo y undécimo). Desde el 2004 y hasta la fecha la directora de la institución es Lenny Aponte.

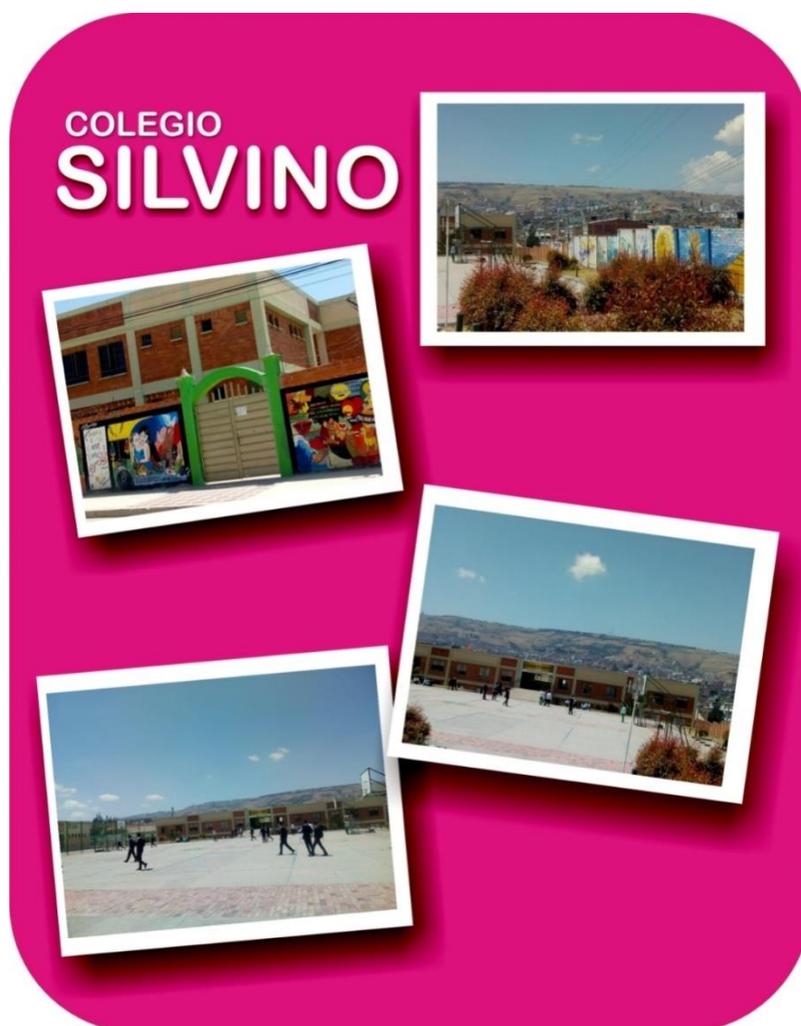
Si bien Rayueta cuenta actualmente con todos los niveles, fue recién en el 2010 que se proclamó la primera promoción de bachilleres, en la que 12 estudiantes obtuvieron su diploma y todos posteriormente ingresaron a la universidad.

Los niños, niñas y jóvenes vinculados son niños de estratos 3, 4, y 5 con padres de nivel educativo universitario, inquietos y críticos de la educación tradicional, que buscan en la educación para sus hijos una formación que les permita ser ciudadanos del mundo, con herramientas para desempeñarse en una sociedad cambiante que necesita individuos propositivos, argumentativos y sobre todo creativos, capaces de solucionar los problemas cotidianos conociendo y manejando sus emociones(Rayueta, 2016, pág. 8)

La propuesta de Rayueta está encaminada a lograr que los estudiantes sean habitantes del mundo preparados para resolver los interrogantes del siglo XXI, con dinámicas que los

lleven a plantearse otras formas de relacionarse entre ellos y con el entorno, otras formas de trabajo, otros saberes e intereses.

Institución Educativa Silvino Rodríguez



La Institución Educativa Silvino Rodríguez es un colegio de carácter público fundado el 31 de agosto de 1963 en la ciudad de Tunja, con una amplia trayectoria académica. En sus inicios se llamaba Colegio Departamental Silvino Rodríguez y estaba pensado para la formación académica exclusivamente de varones provenientes de los estratos bajos de la ciudad.

Con el paso del tiempo atravesó diferentes transiciones que fueron transformando su naturaleza académica. En 1973 se fusionó con el Colegio Departamental Femenino, ampliando considerablemente su cobertura académica

Como parte del proceso de descentralización de la Administración Pública y el fortalecimiento de los entes territoriales, en el 2002 se fusiona a la institución, el Centro Auxiliar de Servicios Docentes CASD, hoy sede Jaime Rook así como las escuelas: San Antonio, Jordán, Dorado, Rafael Uribe y Batallón Bolívar. Desde el 2003 y hasta la fecha recibe el nombre de Institución Educativa Silvino Rodríguez. A partir de ese entonces el colegio ha pretendido educar con visión humana y ofrecer a la comunidad educativa de la ciudad el Servicio Especial de Educación Laboral en integración con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA.

Según el PEI la misión del colegio apunta a una educación con visión humana, promoviendo la formación de la persona, mediante acciones de inclusión y procesos de formación del conocimiento para responder de manera ética y creativa a las demandas de la realidad nacional.

La institución cuenta con todos los niveles educativos y recibe alumnos procedentes de los estratos más bajos, que en su mayoría no tienen la posibilidad de continuar con sus estudios e ingresar a la educación superior, por lo tanto se terminan convirtiendo en mano de obra barata o aprendiendo algún oficio que les garantice una pronta salida laboral.

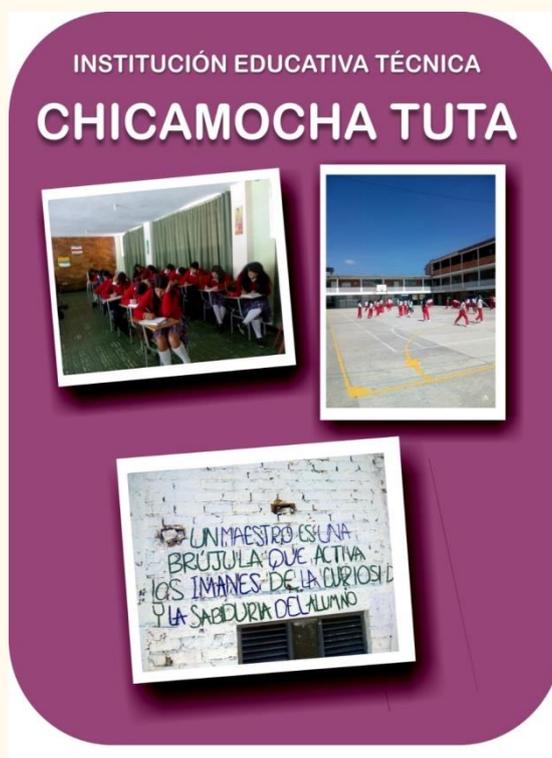
También ha venido ingresando al colegio en los últimos años población flotante, procedente de municipios aledaños a Tunja e incluso desplazados por la violencia que provienen de otras regiones del país.

Es importante referir que la ciudad de Tunja donde funcionan estos colegios se encuentra ubicada en la cordillera oriental, es la capital del departamento de Boyacá y se ha caracterizado por ser una de las ciudades con más bajos índices de violencia en el contexto nacional y con una gran tradición religiosa, pese a los incidentes acontecidos en la década de los 50, época de la violencia bipartidista.

Su actividad económica está determinada por el sector agroindustrial, de servicios y el comercio, sin embargo pese a ser capital del departamento es una de las ciudades que recibe menos recursos del presupuesto nacional y se encuentra prácticamente en el olvido.

El mercado laboral registra franjas de relativa precariedad y si bien cuenta con mano de obra calificada por ser ciudad universitaria hay altos índices de desempleo y a ello se suma la llegada de migrantes venezolanos durante los últimos años lo que ha propiciado el crecimiento de la economía informal.

Institución Educativa Técnica Chicamocha (ITE)



La creación del colegio se remonta a 1976 mediante acuerdo del Consejo Municipal de Tuta. Inició con 100 alumnos y debió pedir respaldo del Ministerio de Educación Nacional para contar con personal docente, con mobiliario y soportes didácticos en las aulas.

En 1978 amplía su cobertura como consecuencia del cierre de la Normal de los Sagrados Corazones e incorpora 4 grados del ciclo básico de secundaria, al siguiente año adquiere sus propias instalaciones. En 1983 se proclama la primera promoción de bachilleres.

En el 2001 se fusiona con las instituciones Alcides Riaño, Kennedy y con CEDEBOY, este último catalogado como programa de innovación educativo para jóvenes y adultos que promueve la alfabetización, la educación básica y media académica.

Su énfasis técnico hace que desde 1999 ofrezca en la educación media especialidades como: comercio, salud y nutrición, así como procesamiento y conservación de alimentos.

En el 2012 se fusiona con otras instituciones educativas y a partir de ese momento funciona con 6 sedes, 3 de carácter rural y 3 urbanas y alrededor de 40 docentes integran la planta de personal.

Articuló sus actividades con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) que lo certificó en competencias laborales, facilitando además el ingreso de los estudiantes a la formación tecnológica y profesional.

Cuenta con más de 350 egresados. Algunos han logrado insertarse en la educación superior, mientras que otros suelen vincularse a labores agrícolas de las que depende en la mayoría de los casos el sustento familiar.

Es importante referir que Tuta dista de Tunja 26 kilómetros, es un municipio de alrededor de 10 mil habitantes y su economía se basa en la actividad agrícola principalmente. Sin embargo al ser una localidad pequeña los índices de desempleo son altos y las oportunidades de trabajo son escasas.

Institución Educativa San Ignacio de Loyola

COLEGIO SAN IGNACIO DE LOYOLA OTANCHE



La Institución Educativa San Ignacio de Loyola nace el 27 de agosto de 1963 como un colegio de carácter privado por iniciativa del padre Breton Rueda y bajo los preceptos de la religión católica. Su propuesta académica fue pensada y construida exclusivamente para hombres.

Sin embargo en 1969, por dificultades económicas se fusiona con el Colegio de Señoritas de la Inmaculada Concepción, lo que le da el carácter de mixto. A través de rifas, donaciones y algunas actividades institucionales logra recaudar fondos para tener sus propias instalaciones.

En 1974 se modifica su carácter de parroquial y privado y se convierte en una institución de carácter departamental y mixto. Recién en 1982 le autorizan otorgar el título de bachilleres académicos a sus alumnos egresados.

La bonanza esmeraldera de la década de los ochenta, generó en gran parte de la población el imaginario del enriquecimiento rápido y fácil, dejando en un segundo plano la educación, lo que ocasionó que la segunda promoción de bachilleres fuera hasta 1990 con tan solo seis estudiantes(Compucentro, 2020).

En 1986 el colegio es nacionalizado y en el 2009 se fusionaron a la institución 26 sedes rurales. La misión del colegio va dirigida a prestar un servicio de calidad que fomente la formación de personas autónomas, incluyentes, tolerantes, responsables, y respetuosas que contribuyan a generar procesos de desarrollo social en la región.

El sentido y razón de ser de la institución, de acuerdo a sus preceptos filosóficos tiende a mejorar las condiciones de vida de las personas y de la sociedad, basada en principios éticos y morales y procesos pedagógicos de calidad y desarrollo humano.

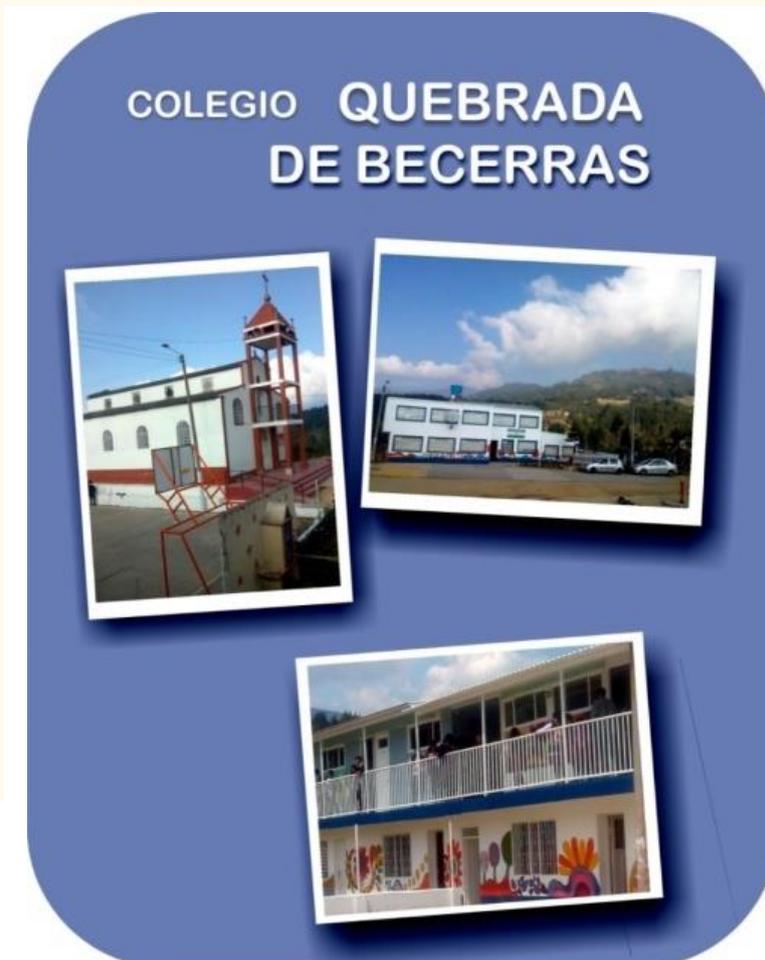
Con respecto al municipio de Otanche es preciso indicar que es una de las localidades con más altos grados de pobreza del departamento lo que resulta contradictorio,

considerando que su economía giró en torno a la extracción de la esmeralda, sin embargo el conflicto generado por la apropiación de este recurso, desató una violencia sin precedentes que en vez de contribuir a su expansión y crecimiento la llevó al retroceso y al subdesarrollo.

En 1990 se logra un acuerdo de paz para dar por terminada la denominada Guerra Verde, sin embargo los municipios que integran el occidente, entre ellos Otanche se quedan sumergidos en el olvido y sin un soporte económico que genere ingresos redituables que le permitan un avance en materia de infraestructura y servicios públicos.

Es a partir de la firma del acuerdo en mención y tras haber pasado más de 30 años de esta experiencia que los moradores de Otanche tienen otra lectura sobre el conflicto armado en Colombia y las negociaciones logradas en la Habana- Cuba que los aproxima a su propia historia local, pero que a la vez deja en evidencia la escasa presencia e inversión presupuestal por parte del estado para mejorar las condiciones de vida de sus habitantes y posibilitar así nuevos horizontes.

**Colegio Quebrada de
Becerra s Quebec**



El Colegio Quebrada de Becerras se encuentra ubicado en la vereda del mismo nombre del municipio de Duitama, en el kilómetro 3 de la carretera que comunica a Boyacá con Charalá. Es un establecimiento de carácter público.

Ante la inexistencia de un documento en el que figure la historia oficial de la institución el docente Miyer Pineda se puso en la tarea de recoger testimonios de algunos habitantes de la vereda que dan cuenta del modo en que surgió y que se constituyen en un ejercicio que permite recabar y escribir sobre los orígenes y desarrollo del colegio, actividad que va en sintonía con la promoción de la memoria desde el área de ciencias sociales

La historia de Quebec se remonta a 1929, cuando funcionaba en lo que actualmente se conoce como Escuela Vieja. Según los testimonios muchos abuelos de la vereda llegaron a estudiar en esta escuela.

Allí aprendieron a leer y a escribir, mientras sus padres cuidaban animales, cultivaban y hacían canastos. En la escuelita se estudiaba, por lo general, hasta el grado tercero o cuarto de primaria; aunque otros alcanzaron a terminar el quinto grado. Algunos relatos dicen que el suelo de la escuelita era la tierra, tal como sucedió en la sede que se construiría décadas después en donde hoy en día está la rectoría, al lado de la capilla y del salón comunal (Pineda M., 2021)

Según figura en el blog <https://quebecmnemosine.blogspot.com/2019/> la Escuela Vieja contaba con un salón enorme donde se daban clases hasta quinto grado. Cursaban niños, adolescentes y adultos, distribuidos según el curso. Quienes estudiaron el década de los 50 hasta mediados de 1963, relatan que la escritura en ese entonces la hacían en cuadernos con tinta y pluma. Posteriormente la escuela es trasladada a la nueva sede, sitio en el que funciona actualmente.

Los estudiantes de la institución distribuían sus tiempos entre las actividades académicas y las labores del campo como arrear, ordeñar y alimentar animales. La precaria situación social y económica de la población rural generaba que algunos fueran descalzos a estudiar, otros fueran en alpargatas y los más afortunados en zapatos.

Al hilar los relatos que comienzan a recopilarse hasta el momento, es muy probable que la IE QUEBEC, que comenzó a funcionar en la Escuela Vieja, exista desde antes de 1929; de hecho, si miramos con atención la fecha de edición del libro que la maestra Rafaela le obsequia al niño Silvino, podría considerarse que desde 1922, una profesora adquiría textos para reconocer el esfuerzo de sus estudiantes. Si esto es así, el próximo año (2022), la Institución Educativa Quebrada de Becerras (IE Quebec), estaría cumpliendo al menos un siglo de existencia, y podrían ser más (Pineda M. , 2021).

Con el paso del tiempo se amplió la primaria con el ingreso de más docentes y hacia el 2006 comienza el bachillerato. La institución ofreció hasta el 2017 el nivel de secundaria básica, pero posteriormente se logra la aprobación de los grados décimo y once, graduándose hasta la fecha tres promociones de estudiantes.

Desde el 2014 se comenzaron a hacer los arreglos para modernizar un poco la planta física, pero como el colegio tiene pocos estudiantes, los recursos con los que cuenta, son ínfimos, y aún se está a la espera de que la administración municipal ponga los ojos en el colegio que en el 2017 ganó un Foro Educativo Nacional con uno de sus proyectos (Pineda M. , 2021)

Intento imaginar a las personas que donaron los terrenos hacia 1950; su lección es impresionante: pensaron en su comunidad; don Roberto, doña Herminia y don Carlos. Los imagino conversando mientras todos los demás comprenden que pueden sumarse y colaborar con su trabajo. Serían una lección para sus descendientes que pretenden ahora

negar las donaciones y quedarse con estas tierras que ya le pertenecen al colegio como espacio que le da sentido a los saberes de cientos de niñas, niños y jóvenes, que se llevan ese nombre como un amuleto que resguarde sus futuros. Los docentes dejamos aquí parte de nuestras vidas para que estos muros y suelos puedan forjar otras vidas y futuros dignos(Pineda M. , 2021)

Implementación de la Cátedra de Paz/ Pujas, tensiones y acuerdos entre los actores

Como lo hemos venido refiriendo, la implementación de la Cátedra de Paz en los colegios de Boyacá, atravesó por diferentes etapas que generaron pujas y tensiones entre los actores sociales, hasta lograr acuerdos para definir estrategias, contenidos y marco metodológico

Si bien pueden llegar a surgir algunas similitudes en el proceso de implementación, las condiciones materiales y simbólicas de cada institución determinaron de alguna manera el recorrido trazado y las características de la asignatura.

En el caso de la Fundación Pedagógica Rayuela de Tunja, las primeras tensiones que se evidenciaron tienen que ver con la caracterización del tema de la paz en el formato de asignatura, así como la obligatoriedad de su implementación en el PEI.

Lenny Aponte directora de la institución educativa se mostró en desacuerdo con respecto a que se haya creado una asignatura independiente para hablar de paz, en la medida que se genera una ruptura, una división del conocimiento, lo que no condice con la propuesta pedagógica de Rayuela.

Precisamente cuando nos referimos a la paz, agrega de lo que se trata es de validar diferentes puntos de vista, por ello la cuestión no se resuelve creando una asignatura que

hable específicamente de ello, sino asumiendo que tanto el conocimiento como la paz son transversales y que son procesos en permanente construcción.

Para Rayuela, según la directora, llenar un cuaderno con conceptos que se vuelven áridos no representa ninguna utilidad, en cambio es fundamental que los niños y niñas aprendan a convivir para que tengan una idea real de lo que es la paz y ese es un trabajo permanente que realiza la institución.

Por otra parte tampoco están de acuerdo con la obligatoriedad de la asignatura.

Si bien todo lo que son normas o leyes tienen buenas intenciones que nos dan parámetros a seguir, el hecho de que sean obligatorias se convierte en una imposición que genera que no se desarrolle de la mejor manera". Tampoco se puede establecer que la paz se da desde la norma, nosotros consideramos que se da es desde la convivencia, desde la manera como se ve el mundo. Antes de preocuparnos por cumplir con algo que ha sido impuesto lo que nos interesa es que el concepto de paz esté incorporado en la cotidianidad, en la vida misma." Entonces no es mala la norma, lo malo es que sea una obligación y que se tenga que volver asignatura, en eso no estamos de acuerdo(Aponte, 2019)

Este posicionamiento de la fundación condice con el hecho de que a nivel institucional se concibe la educación

Como formación integral del ser humano, atendiendo a la posibilidad de interactuar con su vida cotidiana y desde allí aplicar sus conocimientos, usar su saber para aplicarlo y transformarlo en una permanente búsqueda que se resuelve en el encuentro con el otro(Rayuela, 2016, pág. 13)

Así nos preguntamos entonces:

¿Qué significa educar, en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas, en esta segunda mitad del siglo xx? Paulo Freire nos contesta que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo(Freire P. L., 2018)

Si tuviéramos en cuenta solamente la norma, estaríamos enfocados en su cumplimiento, olvidándonos de los niños infirió. "Porque cada año hay tantas normas y tantas cosas que hay que incorporar, que los currículos son una colcha de retazos, tratando de meterle todo lo que el gobierno considera que debe ser de cumplimiento inmediato"(Aponte, 2019)

Por lo tanto en Rayuela las tensiones que se evidencian son más con la decisión del Estado de pretender implementar los temas de la paz a través de una norma, y sumado a eso, encasillarlos en una asignatura, cuando lo conveniente sería propiciar proyectos integrales que fueran en sintonía con el PEI de cada escuela y colegio.

Entonces nos obligan a hablar de paz, de medio ambiente, de sexualidad, de educación vial, de tantas cosas, que si uno se pone a trabajar cada cosa individualmente, una por una no alcanza el espacio, entonces es mejor hacer proyectos que involucren todas las necesidades que nosotros vemos en los niños para que ellos mismos tengan una buena convivencia y desarrollo de su ser, eso es lo más importante (Aponte, 2019).

Nosotros consideramos que las cosas no se mejoren por normas, consideramos que se mejoran por la apropiación que se tiene del país, del entorno, de nuestro deber como ciudadanos como parte de una sociedad que necesita de nosotros y de nuestro respeto. Entonces de esa manera si el niño es respetuoso no necesita que la norma le diga cómo debe caminar por la calle, necesita que él conozca cuáles son las normas que se imponen, pero tiene que saber el por qué de esas normas y lo que realmente se necesita es

que él sea respetuoso con él y con los demás y eso nos permite andar con tranquilidad. Necesitamos que el niño respete al otro, necesitamos que el niño sea consciente de los privilegios en los que él vive y de las desventajas con que viven otras personas en el mismo espacio. Que él sea consciente de su entorno es mucho más importante que lo que una norma nos diga, que el medio ambiente está en peligro etc... Necesitamos un niño consciente(Aponte, 2019)

Esta mirada institucional apunta a entender la democracia en términos de Álvaro García Linera "como una manera de organizar la gestión del bien común de una sociedad, el modo de esa gestión, la amplitud de ese bien común y las propias características de la comunidad que quiere definirse en torno a ese bien"(García Linera, Democracia, Estado Nación, 2014, pág. 31).

El posicionamiento en mención nos conduce a:

Una forma política de proceder sobre los recursos e intereses colectivos, es un proceso de renovación de los modos de decidir sobre ese bien común, es una voluntad para redistribuir los recursos comunes, es una deliberación sobre cuáles son esos recursos y necesidades que deben ser objeto de atención y, ante todo, una continua producción del "común" que desea, acepta y pugna por existir como comunidad(García Linera, Democracia, Estado Nación, 2014, pág. 31)

Así en Rayuela:

Se quiere que los niños estén conscientes de cuáles son los espacios, en qué país viven y cuáles son las necesidades que se tienen, cuáles son los riesgos en un país como el que nosotros tenemos y cuáles son nuestras responsabilidades, entonces si nosotros miramos eso, los niños se

vuelven críticos frente a las situaciones y tenemos las herramientas suficientes para que ellos ayuden a proponer situaciones que los lleven a mejorar esas cosas (Aponte, 2019)

Inicialmente cuando se anunció la implementación de la cátedra en todo el país, hubo una preocupación sobre los modos de implementación, pero particularmente en la institución fue el intercesor Julio Roberto López el encargado de reunirse con diversos referentes en materia educativa para aproximarse a los lineamientos.

Una vez conocidos los parámetros los actores institucionales dialogaron y acordaron continuar trabajando mediante proyectos que involucren a todas las áreas, en donde la paz, más que una meta por alcanzar se constituye en un proceso en permanente movimiento y renovación.

Esa transversalidad es entendida a partir de procurar una vida más digna para sí mismo y para los demás en donde lo personal, lo social y lo ambiental vayan en sintonía, respondiendo a los grandes retos educativos de aprender a ser, a pensar y a convivir.

Por su parte en la Institución Educativa Silvino Rodríguez de Tunja no se tiene institucionalizada la Cátedra de Paz como una asignatura, sino que de acuerdo a la ley la tienen contemplada dentro de los planes de estudio. Inicialmente se naturalizó la idea de que era competencia del área de ciencias sociales hacerse cargo de esta cuestión. Sin embargo, este proceso coincidió con la apertura del área de competencias ciudadanas que aborda esta temática, lo que facilitó el proceso de manera simultánea.

Al hacer una lectura y revisión minuciosa de la ley con respecto a sus implicaciones y alcances, notaron que la Cátedra de Paz no necesariamente tenía que ser un área, sino que podían incorporar las temáticas propuestas por la cátedra en los planes de estudio, valiéndose de la autonomía escolar a la que también se refiere la norma.

A la institución particularmente le cuesta implementarla como asignatura porque trae varias implicaciones en cuestiones de carga horaria, ya que tendrían que quitarle una hora al área de ciencias sociales para dársela a Cátedra para la Paz, lo que la afectaría considerablemente para el cumplimiento de los contenidos propuestos.

Como hay un área de competencias comunicativas que está dentro de competencias ciudadanas, ahí integraron los temas de Cátedra de Paz, que no solo corresponden al área de ciencias sociales, sino también a ciencias naturales y ética.

Así a través de la modalidad de talleres comenzaron a trabajar cuestiones relacionadas con democracia, participación ciudadana, paz, tolerancia y resolución pacífica de conflictos, que encajan dentro de Cátedra para la Paz, así como en competencias ciudadanas y ética.

Cuando se va a implementar una cátedra que implique cambios en la intensidad horaria, siempre surgen polémicas entre los maestros según lo refirió Claudia Monroy, profesora del área de Ciencias Sociales del colegio- sede Manzanares.

En papel todos tendríamos que trabajar Cátedra para la Paz porque es un proyecto transversal, pero realmente quienes trabajan más esos temas son los profesores de ética, de competencias ciudadanas y de ciencias sociales. Habría que ver un poco desde las ciencias naturales que también está contemplado que trabajen Cátedra para la Paz, cómo lo están implementando (Monroy, 2019)

En el proceso de implementación los profesores de ciencias sociales de la institución han pedido se les asigne una hora para desarrollar Cátedra de Paz, pero la respuesta que han recibido por parte del colegio es que esa hora tendría que estar dentro de la carga horaria asignada a ciencias sociales, pero eso particularmente les causaría a los docentes serios inconvenientes en la medida que no les alcanzarían los tiempos para abordar los contenidos propuestos. Entonces siguen teniendo cuatro horas.

Sin embargo una discusión que tuvimos los profesores del área de ciencias sociales es que la Cátedra para la Paz debe ser un proyecto transversal porque al no serlo, entonces se nos convierte en una actividad de una hora...entonces en una hora no alcanzamos a hacer nada y dejamos o perdemos la posibilidad de que en otras áreas se toquen esas temáticas. Entonces nosotros le vemos más funcionalidad a desarrollarlo como un proyecto transversal que a desarrollarlo como un área.(Monroy, 2019)

La docente además advirtió que si por ejemplo actualmente ella pidiera una hora para desarrollar la Cátedra para la Paz, tendría conflicto con profesores de otras áreas, como educación física, porque entonces les quitarían una hora a ellos para dársela a ciencias sociales, y entonces ahí ya se estaría afectando la parte personal y se entraría además en un conflicto de intereses

Algunas cuestiones que debería tener en cuenta la institución reitera Monroy es que el ICFES está evaluando competencias ciudadanas y generalmente a los chicos les va mal, entonces sería fundamental que se enfoque la implementación de la Cátedra de Paz dentro de los planes de estudio, orientándola en ese sentido.

Pero lamentablemente competencias ciudadanas es una hora a la semana que la dan profesores de sociales, de ciencias naturales, de matemáticas, es decir que cualquiera la puede dar.

“Competencias ciudadanas es un área de relleno, que si a usted no le alcanzó su asignación horaria entonces se la dan, y existen unos estándares de competencias ciudadanas, pero el profesor termina abordando competencias ciudadanas como quiere”(Monroy, 2019)

Finalmente la docente reconoció que hay una cantidad de situaciones y conflictos de intereses que impiden que la Cátedra de Paz se desarrolle como lo plantea el Ministerio de

Educación, incluso es el mismo ente el que tiene muchas contradicciones en su propuesta normativa.

En la Institución Educativa Técnica Chicamocha (ITE) consideran que siempre que el Gobierno implementa un nuevo proyecto, se lo arroja al magisterio, y no es la excepción la Cátedra de Paz, entonces los docentes lo asumen como una recarga de trabajo que los obliga a transitar por diversos escenarios que implican papelería, documentación y planificación adicionales.

“Inicialmente se habló de tomarla como asignatura, entonces para implementarla de este modo, hubo que quitarle a otras áreas un número de horas, eso generó molestias entre los maestros, controversias y enfrentamientos” fueron las palabras de Mario Alberto Corredor, rector del ITE.

Después se determinó entonces que lo mejor era trabajar mediante la implementación de proyectos transversales, donde todos de alguna manera aportaran un granito de arena en el desarrollo de la cátedra, siendo los profesores de ciencias sociales los más involucrados(Villate, 2019).

Algunas de las quejas que refirieron los docentes de Ciencias Sociales tienen que ver con la integración de historia, geografía entre otras, en el área en mención, propiciando una generalización de los temas, que dista de un ejercicio real de comprensión de los procesos históricos que atraviesa Colombia, lo que dificulta tratar cuestiones como el conflicto armado y los acuerdos de paz.

Entonces los muchachos son conscientes que para cambiar la historia tienen que conocerla, y no es una frase de cajón, es cierta, por lo tanto sería un acierto del Gobierno, que nuevamente se reincorpore en las instituciones educativas la Cátedra de Historia, y esperamos que así sea(Granados, Cátedra de Paz - reocrridos institucionales, 2019).

Sin embargo, más allá de estas consideraciones también aparece de manera reiterativa el tiempo reducido de las clases que condiciona ampliamente el abordaje de los contenidos limitando su profundización.

En la Institución Educativa San Ignacio de Loyola en Otanche el primer conflicto que hubo entre los actores sociales en la implementación de la Cátedra de Paz estuvo directamente relacionado con la definición del espacio bien sea como asignatura o como proyecto transversal, debate que persistió en la mayoría de instituciones abordadas en este estudio.

La primera decisión que se tomó es que fuera direccionada por el Área de ciencias sociales, considerando que allí se trabaja el proyecto de democracia, que puede ir de la mano con los objetivos y finalidades de la Cátedra para la paz, para así lograr de este modo mayor efectividad.

En segunda instancia se definió que este proceso de implementación de Cátedra para la Paz debía ser entendido no como una materia, sino que debía hacer parte del área de ciencias sociales, considerando que sumar una materia más a los contenidos académicos podría resultar problemático para los estudiantes, e incluso para los docentes; y segundo porque en el área en mención se manejan temáticas similares, tendientes a desarrollar ciertas habilidades que van en sintonía con la propuesta de paz del Ministerio de Educación Nacional.

En Colombia se estableció que las ciencias sociales se manejen a partir de unas competencias y habilidades, una de ellas es el manejo de conceptos como violencia, conflicto entre otros; y el siguiente paso, más que ellos sepan cosas de memoria, fechas o ideas, es que los conceptos que aprendan puedan llegar a problematizarlos con el fin de que puedan encontrar soluciones, al estar dentro de esta estructura, la

Cátedra de Paz se enfoca más hacia eso, la resolución de conflictos o problemas sociales(Niño, Camino hacia la construcción de la paz, 2019)

A partir de las consideraciones anteriores se ha trabajado la Cátedra de Paz de forma transversal, haciendo énfasis en el área de ciencias sociales, tema que fue debatido en el Consejo Académico, a partir de procesos de autoevaluación y de las ideas y conceptos de quienes participaron en el mismo.

“Así en vez de 4 horas, le dimos 5 horas al área de ciencias sociales para incorporar la Cátedra para la Paz, a partir de esta decisión, se comenzó a elaborar un plan de área en donde figuren los alcances y particularidades de este nuevo espacio”(Pinzón, 2019)

Han habido inconvenientes porque el ejercicio de hacer una planeación y elaborar un plan de área pues lleva cierto tiempo y se encuentra uno con un poquito de reticencia para poder comenzar a hacer la elaboración, pero hemos venido avanzando por buen camino y ya tenemos distribuida la temática grado por grado y periodo por periodo, y ese fue el primer paso, ahora trabajamos en la materialización del mismo(Pinzón, 2019)

El coordinador académico agregó además que la institución si se encuentra preparada para dictar la Cátedra de Paz porque cuenta con el personal que quiere generar cambios, y eso es lo más importante, por qué se preguntaba además de qué servía tener miles de medios si no hay voluntad de generar procesos de transformación.

Por otra parte Jonathan Hernán Nino profesor de ciencias sociales advirtió que la ley establece que la Cátedra de Paz tiene que ser un proyecto transversal, es decir que tiene que cubrir todas las áreas y de alguna forma tiene que aplicarse así, pero en el caso del colegio San Ignacio de Loyola arrancaron desde las disciplinas sociales, para visibilizar no tanto los contenidos sino las habilidades a desarrollar. De este modo se inició con una etapa de

adaptación gradual que vaya llevando a todas las áreas a involucrarse y a generar intercambios disciplinares que sean relevantes en este proceso.

En el caso del Colegio Quebrada de Becerras de la ciudad de Duitama el proceso de implementación de la Cátedra de Paz ha sido liderado por el docente del área de Ciencias Sociales Miyer Pineda, quien tiene una previa y amplia trayectoria a nivel educativo en temas relacionados con el conflicto armado, la paz y la construcción de la memoria histórica en Colombia.

Previo al decreto 1038 de 2015, el docente en mención se apropió del tema de la memoria histórica y por una convicción personal y profesional creó el proyecto denominado Mnemósine que representa a la diosa griega de la memoria. Esta iniciativa surgió para hacer de la memoria el eje central a partir del cual se generen reflexiones en torno al tema de la paz.

Con este proyecto se ha buscado propiciar una convivencia democrática y respetuosa de los derechos humanos fomentando a la vez el desarrollo de competencias ciudadanas, lo que ha coincidido con la fundamentación y los propósitos de la Cátedra de Paz favoreciendo su proceso de construcción e implementación en la institución.

En Colombia todavía se cree que trabajar en temas de paz y de memoria histórica es un discurso que manejan personas fanáticas de izquierda, entonces se cree que defender a las víctimas o preocuparse por ellas es propio de guerrillero o algo así, y esos han sido los prejuicios con los que nos hemos tenido que enfrentar permanentemente(Pineda M. , Proyecto Mnemosine, 2019)

Si bien hay gente que entiende la magnitud de lo que queremos hacer y se suma al proyecto, hay otros que no, pero precisamente es ahí donde cobra más relevancia la escuela como un espacio de construcción de sentido, un espacio en el que se reflexiona sobre los derechos humanos, un espacio en el que se construye el

ciudadano del futuro, aquel que será capaz el día de mañana de votar bien para que el corrupto deje de utilizar la guerra como un pretexto para tapar lo que hace (Pineda M., Proyecto Mnemosine, 2019).

El docente manifestó además que en el Colegio Quebec ha tenido la fortuna de trabajar con gente que apoya mucho la propuesta y que con el paso del tiempo quienes no se habían sumado, lo han venido haciendo, aceptando que su renuencia era producto de prejuicios previos.

Algunas de las tensiones que se generaron entre los actores sociales de la institución en el proceso de implementación de la Cátedra de Paz estaban relacionados con los modos de nombrar y de referirse al conflicto armado en las aulas y al proceso de paz logrado con las FARC-EP, con la bibliografía empleada para desarrollar los contenidos y con el marco metodológico.

La experiencia del docente en temas de memoria en los que venía trabajando previamente en otros colegios de Duitama a través del proyecto Mnemósine, contrastaba con la mirada conservadora que pugnaba por instalarse en la institución cada vez que se producían cambios directivos.

Incluso hubo un momento en donde el proyecto contaba más con el reconocimiento del afuera que del interior de la institución, lo que lejos de convertirse en un impedimento para avanzar, contribuyó a que diversos actores sociales indagaran sobre el proyecto, se interesaran en el mismo y dejaran de ser detractores para convertirse en aliados participes del mismo.

Por su parte Liseth Espinosa, directora de los grados décimo y once del Colegio Quebrada de Becerras manifestó que algunas de las tensiones que hubo en la institución en la implementación de la Cátedra de Paz, se dieron con algunos padres de familia que estaban en

desacuerdo con el uso de textos procedentes del Centro Nacional de la Memoria Histórica por considerarlos de alto contenido violento para sus hijos. Sin embargo, es a través de la socialización del Proyecto Mnemósine que se consigue hacer una distinción relevante entre lo que es el proyecto y lo que la gente cree que es, logrando que muchos padres de familia que estaban reacios se terminen vinculando al mismo de un modo activo.

Entonces fundamentalmente se ha tenido que lidiar con los prejuicios sociales porque hay un temor instalado que impide hablar abiertamente del conflicto armado, y es precisamente el profesor Miyaer Pineda quien ha tenido esa dispendiosa labor, realizando un trabajo en donde se ha logrado dignificar la memoria de las víctimas

Nelson Octavio Sierra, profesor de Ciencias Naturales nombró como tensiones en la implementación de la Cátedra de Paz, las surgidas con algunos padres de familia que se resistían a las lecturas sugeridas para desarrollar los contenidos, por considerarlas excesivamente violentas, “sin embargo el profesor Miyaer como buen pedagogo convirtió esa reticencia en oportunidad lo que generó que muchos de ellos resultaran metidos de cabeza en el proyecto” (Sierra, Cátedra de Paz. Mirada desde las ciencias naturales, 2019).

El profesor Javier Suesca coincide en que algunas de las tensiones que se dieron en el proceso de implementación de la cátedra fueron con algunos padres de familia que estaban en desacuerdo con las lecturas sugeridas por contener lenguaje crudo y mensajes fuertes que daban cuenta de la cruenta realidad nacional; sin embargo la situación logró revertirse con un proceso de concientización que dio como resultado nuevas alianzas que fortalecieron y le dieron impulso al proyecto.

El docente en mención refirió además tensiones con las directivas del colegio, quienes en un principio no estuvieron de acuerdo con el proyecto y se encargaron de colocarle trabas para impedir

su avance, lo que lejos de frenarlo propició su impulso y conllevó además a que la institución obtuviera reconocimientos por esta iniciativa.

Contenidos: Definición e implementación

En lo que respecta a los contenidos, si bien el decreto reglamentario establece algunos delineamientos temáticos, lo que se denota en las indagaciones preliminares es que las instituciones educativas han contado con autonomía para definir los mismos.

En el caso de la Fundación Pedagógica Rayuela de Tunja la directora de la institución manifestó que no hay un proyecto específico que se enmarque como Cátedra para la paz. Lo que intentan con los contenidos es abordar todo lo que involucra el desarrollo de las personas y en ese sentido consideran que no se puede aislar lo social de otras áreas como las matemáticas, las ciencias naturales o el español, porque todo de cierto modo está interconectado cuando se hace referencia a la paz.

“Por lo tanto en la medida que los niños entiendan y se den cuenta que su relación con el espacio es determinante y asuman la gran responsabilidad que esto implica, las cosas serán distintas” (Aponte, 2019)

Agregó además “nosotros estamos convencidos de que no se trata de hablar netamente de la parte académica y dejar de lado lo social, por ello todas las materias de algún modo se relacionan en torno a este propósito” (Aponte, 2019)

“ Tenemos entendida la educación como formación integral del ser humano atendiendo a la posibilidad de interactuar con su vida cotidiana y desde allí aplicar sus conocimientos, usar su saber para aplicarlo y transformarlo en una permanente búsqueda que se resuelve en el encuentro con el otro (pedagogía

diferencial puesta en abismo por la pedagogía nómada”(Rayuela, 2016, pág. 13)

“Sin embargo más allá de esta mirada transversal que caracteriza a la institución, lo que se destaca con respecto al manejo temático es que se hace énfasis en un proceso de concientización con respecto a los problemas del país. “De lo que se trata es de que los niños sean conscientes de lo que está sucediendo en Colombia con respecto al conflicto, a la violencia, a los desaparecidos, a los desplazados y aprendan a manifestarse de una forma respetuosa, que no implica quedarse callados, hacerse a un lado o simplemente no participar, se trata de reflexionar sobre lo que sucede, de hacer un análisis de lo que implica y significa para el país todo lo que se está viviendo y a partir de ello sentar una postura crítica”(Aponte, 2019).

De este modo abordan en Rayuela los temas relacionados con el conflicto y la paz, lo hacen no solo en las aulas, a través de un proceso reflexivo, sino que además se manifiestan en las calles para sentar un precedente con respecto a lo que sucede en Colombia, pero no para situarse en el lugar de la queja o del lamento, sino para constituir un espacio propicio para la generación de cambios a partir de lo simbólico.

En este sentido Julio Roberto López intercesor del colegio considera fundamental el proceso que se ha hecho en Rayuela, porque no se ha quedado solamente en las aulas sino que se han tomado acciones como salir a la calle y visibilizar lo que está sucediendo en el país. “Entonces los muchachos de Rayuela realizan acciones donde se denuncia lo que sucede en Colombia, solidarizándose a la vez con las víctimas, pero de

cierto modo rompiendo los muros institucionales, saliendo al exterior, involucrándose con la comunidad” (López J. R., 2019)

Este modo de concebir el conocimiento, además de traspasar los muros institucionales reconoce a la escuela como micropolítica cultural y como espacio que en términos de Mc Laren nos llevan a concebirla como esfera pública y de posibilidad.

Así se derriban simbólicamente los muros institucionales y se reconoce que el conocimiento no puede abstraerse de la experiencia vital sino que atraviesa la vida misma, por lo tanto la escuela no se queda al margen de lo que sucede en el exterior, sino que integra el afuera con lo que pasa en las aulas para generar una interacción permanente y determinante en la apropiación del conocimiento.

Esta esfera pública y de posibilidad de la que habla Mc Claren es la que adopta Rayuela cuando no se queda exclusivamente refiriéndose a las víctimas del conflicto en las aulas del colegio, sino cuando sus actores institucionales saltan esos muros y se apropian de esa realidad movilizándose en las calles, expresando su repudio a la violencia.

Es así que la institución entre otras actividades, realizó en la Plaza de Bolívar de Tunja junto con algunas organizaciones sociales una Jornada de Solidaridad por las víctimas del conflicto armado en Boyacá, que tuvo amplio poder de convocatoria, lo que dejó al descubierto el rol de los medios de comunicación y de las clases políticas que se han encargado de instalar la idea de que Boyacá no ha pasado nada, lo que ha traído serias secuelas para el departamento en la medida que ninguno de sus municipios están priorizados a nivel nacional como consecuencia del conflicto.

Nosotros sabemos que en Lengupá, en el norte de Boyacá, en occidente, en muchos sectores del departamento la presencia de la guerrilla y en general de la violencia fue muy fuerte, y en algunos sitios sigue siendo

todavía muy fuerte, lo que pasa es que me imagino que esperamos ver gente con un fusil en el hombro, camuflados, circulando por la Plaza de Bolívar y eso no pasa, porque aquí ha habido en Tunja alrededor de 10 casos conocidos de falsos positivos y en Boyacá más de 100. Entonces todo ese tema del conocimiento de la memoria, de trabajar en la diferencia, en el respeto por el otro, todo eso hace parte del tema de la Cátedra de Paz que como les digo es un eje transversal” (López J. R., 2019)

Por eso ese ejercicio de salir a la calle, de denunciar lo que sucede, da lugar a nuevos modos de leer la realidad, de resignificar a la escuela como agencia interventora en los procesos de cambio y determinante en la formación de los nuevos sujetos políticos que requiere el país.

Así la institución asume la cultura escolar como aquella que “comprende un conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar. Pero también incluye las modalidades de comunicación y la transmisión de saberes para poder actuar socialmente (más allá de la escuela)” (Huergo J. A., 1998, pág. 50).

La idea dominante de comunicación y cultura escolar como fuente de legitimación hegemónica es fracturada por los actores sociales de la institución, cuando lejos de quedarse con las versiones instaladas por los medios de comunicación, entran en la tarea de indagar sobre su propia realidad.

Es así que intercesores de Rayuela y docentes de la Universidad Juan de Castellanos se pusieron en la labor de investigar y para ello recorrieron varios municipios de Boyacá, logrando relevar información sobre el conflicto en esta región del país.

Aunque estos datos no se han sistematizado hemos realizado un proceso de transmisión con los alumnos de Rayuela y también hemos traído a población víctima para que conversen con ellos. A partir de ese reconocimiento humanitario, se ha logrado que los

chicos además de tomar conciencia sobre la dimensión del conflicto, se apersonen de cierta forma de las situaciones y se planteen acciones con miras a ayudar a que las víctimas de Boyacá sean visibilizadas y reconocidas en el marco del conflicto armado colombiano (López J. R., 2019)

Como resultado de este proceso se ha logrado materializar el Muro de la Memoria en el Parque Pinzón de la ciudad de Tunja en el que figuran fotos de más de 120 víctimas del conflicto, todos boyacenses, lo que pone en evidencia la existencia del conflicto también en Boyacá.

Estas prácticas de enseñanza que se han instalado en Rayuela hacen del conocimiento una tarea dinámica en constante movimiento. “Los profesores que se manejaban a punta de tablero y dictado, eso ya pasó hace siglos, ahora estamos en una época de cambios rápidos, a nivel tecnológico son cada vez más impresionantes los avances que tenemos, entonces los muchachos están cambiando, se están transformando también a la misma velocidad y nosotros los docentes no podemos quedarnos anclados en el cuaderno viejo”(López J. R., 2019)

De esta forma surgen nuevos modos de vincularse y de aprender, en donde es imprescindible reconocer que el conocimiento no se construye ni se transmite exclusivamente en las cuatro paredes de las aulas, sino que emerge y confluye en diversos escenarios del mundo real para interpretarlo y transformarlo.

En el caso de la Institución Educativa Silvino Rodríguez de Tunja, los contenidos de educación para la paz fueron encuadrados en el área de competencias ciudadanas haciendo énfasis en competencias comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras.

A partir de esta decisión se planteó entonces abordar cuestiones relacionadas con la democracia, la participación ciudadana, la tolerancia, la resolución pacífica de conflictos y la paz mediante la modalidad de talleres.

Claudia Monroy docente de la institución resaltó que una cuestión en la que han hecho énfasis ha sido la participación democrática, deteniéndose principalmente en los mecanismos de participación y la importancia que tiene elegir bien a sus representantes, creando así una cultura de intervención y de respeto por las elecciones para que cuando los estudiantes lleguen a la mayoría de edad puedan votar de manera responsable.

Esta apuesta pedagógica por la participación democrática no solo se sitúa en la categoría de debate teórico, sino que va encaminado fundamentalmente a la ampliación de la acción democrática entendida como

Una

manera de organizar la gestión del bien común de una sociedad... una forma política de proceder sobre los recursos e intereses colectivos, un proceso de renovación de los modos de decidir sobre ese bien común, una voluntad para redistribuir los recursos comunes, una deliberación sobre cuáles son esos recursos y necesidades que deben ser objeto de atención y, ante todo una continua producción del "común" que desea, acepta y pugna por existir como comunidad(García Linera, Democracia, Estado Nación, 2014, pág. 31).

El reconocimiento y resignificación de la participación democrática que se trabaja en las aulas se constituye en uno de los pilares institucionales para que los educandos identifiquen los mecanismos para su ejercicio ciudadano y asuman con responsabilidad su contribución al bien común y por ende al logro de la paz.

Las garantías de derechos que se buscan a través de la participación ciudadana van encaminadas a la vez a que los educandos logren identificar aquellas situaciones en las que son vulnerados sus derechos y los mecanismos de los que se pueden valer para que sean garantizados a futuro. Esta promoción de derechos otorga un grado de empoderamiento con incidencia en la generación de políticas públicas que mejoren sus condiciones de vida.

Además de la participación ciudadana otro proyecto que cobró relevancia en los contenidos de educación para la paz es el relacionado con la resolución pacífica de conflictos que está articulado con la Ley de infancia y adolescencia, que además de permitirle a los alumnos un reconocimiento de sus derechos los llevó a propiciar formas de organización mediante la creación de comités.

Otro tema al que le han dado relevancia en el colegio ha sido el de memoria histórica. El propósito ha sido lograr que los alumnos comprendan que todos los colombianos somos producto del conflicto, para tal fin se ha incentivado la indagación en sus propios grupos familiares, para que ellos conozcan con fuentes de primera mano cómo lo vivieron sus allegados para asumir así que el conflicto no es una cuestión ni lejana ni ajena sino que ha estado muy presente en las comunidades y ha sido determinante en el devenir. A partir del rescate de esa oralidad, se crean cuentos, relatos escritos que se constituyen en memoria viva de carácter regional y nacional.

A partir de la comprensión del modo en que el conflicto armado atraviesa a todos los colombianos, se logra asumir de la historia de los siglos XIX y XX por lo tanto las negociaciones logradas con las que la violencia ha sido un proceso que deviene FARC-EP cobran relevancia y se constituyen en un punto de partida para redireccionar los destinos del país a través de la implementación de los acuerdos firmados.

Sería fundamental según lo indicaron algunos docentes, que Cátedra para la Paz tenga sus contenidos y actividades bien planificadas para facilitar su implementación y desarrollo en las aulas considerando el momento crucial por el que atraviesa el país, sin embargo, esta cuestión está definida más por las áreas de interés de cada docente, el anhelo de trabajar en esos temas, el compromiso con los acontecimientos actuales y la contribución tanto individual como colectiva hacia el logro de la paz.

Pero por ejemplo en el colegio hay docentes que ni siquiera tocan el tema, cuando es una cuestión que debería abordarse de forma transversal y es que

efectivamente en la institución hay profesores que están de acuerdo con todo lo que fue el proceso de paz y hay otros que no, entonces los estudiantes reciben todas esas visiones. Usted puede llegar a hablarles de las distintas tendencias políticas, o puede llegar a hablar a favor de las negociaciones con las FARC-EP o en contra, hay otros que directamente no dicen nada del asunto. Entonces digamos que no hay una mirada institucional y eso también tiene que ver con la autonomía que tienen los docentes(Monroy, 2019).

En mi caso, mi intención, eso sí lo tengo que reconocer y no sé si sea bueno o malo, era convencerlos de un sí por la paz, para ello les traía cartillas en donde figuraban los acuerdos y debatíamos al respecto con los estudiantes. Entonces con argumentos se logró que algunos alumnos modificaran su visión, pero hay otros que traen un pensamiento muy arraigado desde sus casas que no se les va a poder cambiar. Sin embargo la idea no es que ellos me den la razón sino que puedan discernir, comprender, reflexionar y asumir una postura crítica, entonces así el conocimiento se convierte en un proceso de construcción de ida y vuelta donde el docente también aprende(Monroy, 2019)

Dentro de los contenidos desarrollados en la Institución Educativa Silvino Rodríguez, se destaca el proyecto de Reconocimiento de las Víctimas en el conflicto armado colombiano que parte de lograr que los educandos comiencen a reconocerse como sujetos sociales y que a la vez se pongan en el lugar de sus compañeros para así desarrollar valores como el respeto, la tolerancia y la empatía, que hacen parte de los pilares fundamentales para el logro de la paz.

Una vez que logran reconocerse como sujetos sociales empiezan a hacer una investigación directa con respecto a las víctimas del conflicto armado colombiano, reconociendo el concepto de víctima y de victimario para relacionarnos con la realidad del país.

Se trabaja con relatos de víctimas del conflicto de escenarios como la masacre de Bojayá, el páramo de Toquilla en Boyacá donde diferentes grupos armados ocasionaron la victimización de la población. De este modo se establecen las condiciones de víctima y de victimario para así dignificar a las personas y plantear posibles soluciones en torno a la garantía de derechos.

En el marco de este proyecto ha resultado relevante detenerse en hechos históricos que aproximen a un entendimiento de lo sucedido durante el siglo XX, en plena época de la violencia como fueron el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán que deriva en movimientos que se consolidan como El Bogotazo, con réplicas en distintos lugares del país, posteriormente la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla, el Frente Nacional y todo lo que tiene que ver con el surgimiento de las guerrillas en Colombia.

A partir de este reconocimiento histórico se comienza a establecer una relación entre los relatos presentados y los hechos para generar una interpretación contextualizada sobre el conflicto.

Estos modos de leer la realidad permiten reconocer la importancia del diálogo para solucionar el conflicto y para buscar la dignificación de los derechos humanos en Colombia, es así que los acuerdos logrados con las FARC-EP cobran una trascendencia política que no puede ser pasada por alto.

La Institución Educativa Técnica Chicamocha en los contenidos de Cátedra para Paz le ha dado relevancia al manejo de conflictos debido a que Tuta es un municipio de Boyacá con altos índices de maltrato familiar.

En este sentido el rector del colegio Mario Alberto Corredor Villate refirió que para el ITE ha sido fundamental sensibilizar a los docentes con respecto a la generación de canales

de acercamiento con los estudiantes en donde haya apertura a la escucha activa y al diálogo para de este modo poder atender las preocupaciones de los estudiantes y generar soluciones concertadas. En este propósito juega un rol activo el manejo de emociones para lo cual han venido capacitando a los docentes.

Sumado a lo anterior también han motivado a los niños para que se animen a denunciar cualquier situación de violencia que se genere en sus hogares bien sea física o psicológica. “No podemos admitir, no sería justo que en pleno siglo XXI en Colombia todavía se siga maltratando a una mujer o a un niño. entonces nosotros en el colegio trabajamos mucho para erradicar eso definitivamente de los hogares de Tuta”(Granados, Cátedra de Paz - recorridos institucionales, 2019).

Lo que se busca fundamentalmente es vivir en armonía, resolver de manera pacífica los conflictos a través del diálogo y que los estudiantes logren desarrollar un nivel de comprensión acerca de las relaciones sociales y el rol que las normas cumplen a nivel institucional y societario.

De este modo los contenidos de la cátedra también han ido dirigidos a identificar y rechazar las diversas formas de discriminación en el medio escolar, abordando tópicos como la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias, a través de la Constitución Nacional y la Declaración de los derechos humanos.

Este enfoque ha hecho que la institución le apueste a la formación democrática, a la necesidad de generar acciones tanto individuales como colectivas que propendan por el cumplimiento de los derechos y deberes contemplados en la Constitución Nacional.

Por lo tanto las fechas patrias se convierten en una oportunidad para resaltar el papel determinante de Boyacá en la Campaña Libertadora, y si bien se intenta aprovechar la

efemérides para hacer una referencia sobre el proceso de paz logrado con las FARC-EP, los reinsertados, y las víctimas, más que propiciar un ejercicio de memoria histórica se insiste en lo que representa ser buen ciudadano.

Más allá del cumplimiento de la norma, la Cátedra de Paz en el ITE se ha constituido en un espacio dirigido a fomentar la sana convivencia, el manejo de conflictos, el respeto por el otro.

Considero que precisamente es a la escuela a la que le corresponde asumir ese lugar, hoy en día las familias ya no son nucleares viven tan ocupadas que ya no se tocan estos temas, entonces los muchachos llegan a un ambiente donde solo se encuentran con un televisor, un celular, pero no hay una persona que los esté orientando y corrigiendo, por eso creo que a los colegios nos delegan tantas cosas para que a estos muchachos les sembremos las semillas del diálogo y del respeto, o sino el país se va a desbordar" (Villate, 2019)

En el caso del Colegio San Ignacio de Loyola de Otanche la definición de contenidos ha pasado por estrategias de planificación y diseño para cada grado académico, que permiten un desarrollo consecutivo de los temas a partir de una contextualización histórica fundamental en la comprensión de los procesos actuales.

Para los grados décimo y once en donde particularmente hacemos énfasis en esta investigación la propuesta se ha posicionado en la necesidad de generar una actitud crítica frente al periodo histórico comprendido entre el Bogotazo, el periodo de la violencia, la dictadura de Rojas Pinilla, el Frente Nacional y su relación con el liderazgo y la paz.

Luego se introduce la cuestión de identidad y paz que compara el rol de las identidades partidistas del periodo de la violencia, con procesos identitarios actuales y orienta sus acciones hacia el reconocimiento de formas respetuosas de ser y de vivir.

Destaca entonces el papel de los estereotipos en distintos momentos históricos, su papel en prácticas de exclusión social y discriminación, y propone a cambio acciones afirmativas e incluyentes en y desde la escuela.

Posteriormente se abordan los actores del conflicto interno colombiano que van desde las guerrillas y carteles del narcotráfico hasta institucionales como lo son las Fuerzas de Seguridad del Estado y se estudian a la vez estrategias de resolución pacífica, valorando las iniciativas de paz en medio de la guerra que vinculan a la escuela, fomentando aprendizajes que contribuyan a la inclusión social y a la sana convivencia.

En el último año se trata el ejercicio de los derechos humanos fundamentales en Colombia desde la Constitución Política de 1991, reconociendo que le otorga los mismos derechos fundamentales a todos los ciudadanos colombianos, analizando de manera crítica el papel del Estado y la sociedad civil en su protección.

Reconoce a la vez el carácter multiétnico y pluricultural del país y utiliza los mecanismos de participación ciudadana contemplados desde la Constitución Política de 1991 y en el marco normativo de la escuela para contribuir en la construcción de una sociedad más democrática.

Finalmente la propuesta estudia los procesos de construcción de la paz en la actualidad, reconociendo que las experiencias internacionales se constituyen en un insumo valioso para comprender los procesos de negociación en torno a la convivencia en un mundo globalizado.

En el colegio cuentan además con un proyecto que se llama *Armonía Escolar de Convivencia* que es una propuesta tendiente a que los estudiantes aprendan a analizar sus problemas y sean ellos mismos quienes con la ayuda de sus pares puedan solucionarlos.

“Esta iniciativa está basada en lo que nos pasó, en las historias en torno a la esmeralda, en que pudimos salir de un conflicto”(Pinzón, 2019).

Nosotros como institución en mi concepto, si estamos de acuerdo con la paz, porque si no tenemos ese bien, ese derecho, no habrá progreso en ninguna parte. Los muchachos se han dado cuenta que la paz si es posible porque vivimos un proceso de negociaciones, que se logró con la voluntad de las partes, sin mucha intervención del gobierno y que pudimos vivenciarlo con buenos resultados. Entonces eso también es lo que queremos transmitirles a los muchachos, que si se pudo conciliar en una región pequeña, también podemos lograrlo en la Nación. Esa es la mirada que tenemos nosotros, decirle que los conflictos si se pueden solucionar, que sí podemos llegar a acuerdos, y que sí podemos vivir en paz(Pinzón, 2019).

El conflicto que tuvimos nosotros acá y la paz que se logró posteriormente fue ejemplar a nivel nacional, de eso se habló mucho en la década de los 90. Cuando arrancó el proceso, vivíamos en medio de una guerra fratricida en el occidente de Boyacá, pero lo importante es que se llegó al diálogo, que las partes se pusieron de acuerdo y cada una cedió lo que tenía que ceder y fue así que se hizo la paz”(Pinzón, 2019).

Sumado a esta experiencia de paz en la institución desarrollan otros proyectos como el del *Buen Trato*, la Escuela de *Padres*, que se enfocan además en el sentir, cuestión que ha sido muy descuidada en épocas de guerra, porque en la institución quieren que egresen estudiantes que sepan, pero fundamentalmente que sean buenas personas, entonces si bien esa cuestión, no la evalúa el ICFES, si la vida misma y eso es lo más importante.

Jonathan Hernán Nino profesor del área de Ciencias Sociales del colegio manifestó que a partir de las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación para la implementación de Cátedra para la Paz, se establecieron algunas habilidades que se tienen que desarrollar a nivel educativo desde grado sexto hasta once.

Ese proceso es ascendente y se organizó de tal forma que en grados sexto y séptimo se manejan tipos de conflictos, tendiente a disminuir los casos de bulling; en octavo está más direccionado a relaciones interpersonales y casos de acoso; sexualidad y reducción de la violencia y propuestas tendientes a la paz; y en once conflicto interno armado con las guerrillas(Niño, Camino hacia la construcción de la paz, 2019).

En la institución educativa Quebec los contenidos de la cátedra son definidos concibiendo:

La escuela como espacio de construcción de sentido en el que los niños se forman como seres autónomos en un escenario político que los valora como seres humanos y como futuros ciudadanos; es un escenario que le enseña a los estudiantes una función primordial, que consiste en defender los valores democráticos para que puedan realizarse como individuos. Ahora en un país en guerra, es lógico que la escuela se asuma como un espacio de reflexión sobre el conflicto en el que se proponen ejercicios didácticos y pedagógicos en torno a lo que significa valorar la vida, los derechos humanos, la memoria (nuestro pasado, nuestro presente y nuestro futuro), el medio ambiente, el valor del conflicto y una sana convivencia y la importancia que tiene la Constitución del 91(Pineda M. , Proyecto Cátedra para la paz, 2019).

A partir de estas consideraciones el proyecto pedagógico de la escuela se ha enfocado en abordar las causas y efectos del conflicto armado en Colombia, para que a partir de ello los estudiantes logren entender el conflicto en todos los escenarios de su existencia.

La propuesta hace pedagogía para la paz a partir del desarrollo de competencias ciudadanas en donde resulta relevante la resignificación Política de la Constitución de 1991 enfocándose en la importancia de valerse de los mecanismos de participación ciudadana.

Por otra parte se ha generado la creación del Museo Móvil de la Memoria Histórica en tributo a las víctimas de la violencia en Colombia, a partir del cual se ha logrado reconocer, evidenciar y visibilizar la existencia de un conflicto que les compete a todos los colombianos y que no puede pasar desapercibido en ninguna región del país.

También ha resultado relevante la vinculación de las TICS en el proceso que ha permitido la creación de un blog y de un canal en You Tube que han contribuido en el rescate de la memoria histórica del país y que además está abriendo lugar a la creación institucional de un semillero de investigación de Ciencias Sociales.

Dentro de los contenidos se han generado algunos ítems en torno a los cuales se han planificado las clases entre los que sobresalen: Justicia y Derechos Humanos en donde se busca propiciar diálogos y acuerdos con los estudiantes a partir de las temáticas recomendadas por el Ministerio de Educación Nacional.

También se encuentran algunos diálogos y reflexiones sobre problemas de violencia intrafamiliar, la protección de los recursos naturales, el análisis y manejo de medios, el saber: de las aulas a la calle para la prevención de casos de acoso escolar, el poder de la palabra frente al conflicto a partir de expresiones como los graffitis, las canciones y los murales entre otros.

También están incluidos ejes como la diversidad y la pluralidad, la participación política, la memoria y la paz a partir de los relatos de los abuelos y los líderes comunitarios, la Constitución y el aula en donde se generaron cine foros por la paz y la interdisciplinariedad y promoción de estas prácticas como modos de socialización.

Marco metodológico: Roles y prácticas

En ese apartado indagamos sobre los modos en que son transmitidos los saberes contemplados dentro de la Cátedra de Paz, en la medida que estas formas y prácticas de enseñanza-aprendizaje dan cuenta de las distintas concepciones del conocimiento en cada institución educativa.

En su existencia material el conocimiento que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en la presentación del conocimiento. El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al "contenido transmitido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. Por ejemplo: la secuencia y orden de los contenidos, el rito del dato, el control de la transmisión, la demanda de la respuesta textual, la posición física requerida para responder etc, no son solo formas vacías sino son en sí mismas, un mensaje que altera y resignifica contenidos(Edwards, 1993).

Este aspecto es relevante en la medida que esas formas de transmisión determinan el sentido y apropiación que le dan los sujetos a ese conocimiento, debido a que no es posible abstraer los contenidos de las clases, de las formas de enseñanza, ni de la relación existente entre educadores-educandos, sino que esa interrelación constante genera una permanente reelaboración.

Los contenidos académicos son presentados generalmente con carácter de verdaderos y en ese sentido se puede decir que transmiten visiones del mundo "autorizadas" (con autoridad), las cuales constituyen un rayado de cancha en el cual los sujetos llevan a cabo sus apropiaciones, ya sea aceptando, rechazando o construyendo conocimiento (Edwards, 1993)

Sin embargo la autora al tratar esta cuestión, hace referencia a la fuerza de la legitimidad de los contenidos académicos transmitidos que de cierta manera dificulta que de forma simétrica, es decir a la par tanto profesores como alumnos le otorguen a sus conocimientos marginales presentes en las aulas un grado de autoridad.

En este sentido recobra importancia lo que se revela y lo que se oculta, lo que se comparte en las aulas e incluso lo que se reprime, mediado también por el mundo de los sujetos.

Los conocimientos que se transmiten en la enseñanza como una proposición de la cultura en y a través del lenguaje y de los comportamientos; esta se encuentra tanto en lo que se dice y se hace como en lo que se calla y niega(Edwards, 1993).

En la Institución Pedagógica Rayuela, la mirada transversal que atraviesa la Cátedra de Paz, determina que el desarrollo de los contenidos incluya todas las áreas del conocimiento, es decir que sobrepasa al aula como espacio determinado de trasmisión y se desborda a la calle y a la vida misma.

Este miramiento pone de manifiesto como la institución trabaja permanentemente en la formación de sujetos reflexivos que puedan asumir un posicionamiento crítico frente al acontecer nacional.

Es decir que el conocimiento que se transmite no se constituye en una burbuja apartada de la realidad, sino que se integra con la misma, para lograr una interpretación y comprensión de lo que sucede en el país.

Se trata de preparar a los estudiantes para que cuando terminen la secundaria, no se encuentren afuera con un mundo totalmente ajeno al que abordaron en el aula, sino que puedan responder a las situaciones a partir de lo aprendido.

La metodología que caracteriza a Rayuela está atravesada por diferentes prácticas entre las que sobresalen los debates colectivos, las manifestaciones en espacios públicos, en donde las voces tanto de los docentes como de los alumnos son relevantes.

Precisamente como lo manifestaba la directora de la institución Lenny Aponte, esos tiempos de dictado y de copiar en el cuaderno o de escribir definiciones en el papel para memorizar y repetir ya hacen parte del pasado, ahora de lo que se trata es de incentivar al alumno a pensar, a opinar, a asumir una postura frente al mundo que lo rodea y que mejor que hacerlo leyendo la realidad del país, para que a partir de esa comprensión le dé sentido a sus acciones y al proceso de formación que atraviesa en la actualidad.

Así recobran importancia los roles tanto de educadores como de educandos, en la medida que se logra construir conocimiento, habilitando la palabra de las dos partes y generando espacios de intercambio en donde se comparten experiencias.

Rayuela por ejemplo se destaca por salir de las aulas y movilizarse en las calles para participar de los reclamos sociales cuando la cruda realidad del país engrosa el número de víctimas del conflicto. Se trata precisamente de dejar de lado la indiferencia y asumir un lugar de compromiso con el país y con los procesos de cambio que hagan posible el logro de la paz.

Por su parte la Institución Educativa Silvino Rodríguez se caracteriza por un avance significativo en su proceso de concepción del conocimiento cuando se trata del conflicto interno colombiano y de la paz.

Los proyectos que ha generado la institución en torno a este propósito traspasan la teoría en la medida que no les basta con los relatos sobre el conflicto armado que hacen los medios de comunicación y que les presenta versiones fragmentadas y parciales sobre la

realidad, sino que le han dado apertura a esas versiones en las voces de los propios protagonistas: las víctimas.

A la institución han llegado estudiantes desplazados por la violencia que comparten con sus compañeros la experiencia del desplazamiento y de diversas formas de exclusión que los ha marginado, lo que permite que tanto sus pares como docentes se pongan en su lugar y lean la realidad del país de una manera más próxima y más consciente.

Este ejercicio resulta sumamente enriquecedor porque invita a los sujetos del conocimiento a apropiarse de esa realidad, dándole un sentido a los mecanismos de participación ciudadana para la restitución de derechos.

A la par de estos relatos, también se han proyectado películas y documentales que dan cuenta de otras versiones del conflicto. Incluso en alguna oportunidad invitaron al colegio a los protagonistas de estas producciones audiovisuales, En este sentido la lógica de la interacción logra que la relación con el conocimiento supere la frontera de lo trivial para propiciar un proceso intrínseco que logra interrogar e incluir a los sujetos en su autoconstrucción a partir de un pensamiento que conjuga lo conceptual con lo vivencial.

La Institución Educativa Técnica Chicamocha es una de los colegios dentro de esta investigación que más sostiene la estructura metodológica de la escuela moderna en los procesos de enseñanza.

Lo anterior implica que la dinámica del conocimiento suele acontecer en las aulas, es decir que los docentes son los referentes autorizados para hablar de los temas, los que legitiman los saberes transmitidos, y si bien se viene trabajando en ese proceso de ida y vuelta que habilite todas las voces, y se logre una relación más cercana entre educadores y educandos, se atraviesa la cuestión de la autoridad que pone en evidencia que más allá de la

intención de propiciar un trato simétrico, las instituciones están atravesadas por relaciones de poder que determinan modos de vinculación.

Considerando que en el municipio de Tuta priman situaciones de violencia intrafamiliar, en el ITE se ha intentado un acercamiento tanto a los estudiantes como a sus familias para orientarlos en el manejo de conflictos, con el apoyo de otras instituciones que se han involucrado en el proceso.

Por lo tanto la relación entre profesores y alumnos se viene replanteando permanentemente para contribuir en la resolución de problemas que repercuten en el desarrollo social y para generar nuevos modos de relacionarse con el conocimiento que más allá del deber ser de buen ciudadano van dirigidos al surgimiento de sujetos críticos responsables de su devenir.

En la Institución Educativa San Ignacio de Loyola lo experimental recobra fuerza, considerando que el municipio atravesó por un proceso de paz, que da cuenta que a través del diálogo se pueden lograr acuerdos y superar los conflictos.

Por lo tanto remitirse a esa negociación lograda en el occidente de Boyacá es el mejor punto de partida para referirse a la paz, familias que durante años se disputaron el control de la esmeralda y que protagonizaron una brutal guerra hoy evidencian que es posible una salida pacífica y concertada.

Este contexto social y económico que atravesó a este municipio boyacense ha sido determinante en los modos de leer el conflicto armado colombiano y el proceso de paz logrado con las FARC-EP, en la medida que la mirada no se torna lejana, ya que esa realidad local no dista de lo que sucede a nivel nacional.

Cuando se logra desarmar esa estructura mafiosa que primaba en Otanche y se da apertura a nuevos procesos sociales que modifican los valores predominantes que habían naturalizado la guerra sucia, el dinero fácil, el narcotráfico y la corrupción como modos de vida, entonces lo vivencial logra superar lo teórico y se constituye en un punto de referencia para los alumnos de la institución.

Previo al acuerdo local de paz logrado, muchos alumnos desertaban de las instituciones educativas, con la idea de integrar esas mafias mineras y conseguir dinero fácil lo que recrudeció la guerra verde y acentuó la crisis social.

Sin embargo la firma del acuerdo conciliatorio modificó los modos de vincularse con el territorio, que no dependían irrestrictamente del mandato de los patrones de la esmeralda y sus clanes, sino que daban apertura a la generación de nuevas actividades que propendieran por el desarrollo local.

Es así que nuevamente tiene sentido la escuela como generadora de procesos de cambio en la medida que quienes transitan por la misma se replantean su lugar en el mundo y su aporte como sujetos políticos comprometidos en la transformación social.

Por lo tanto el conocimiento en el colegio San Ignacio de Loyola se materializa en la vida misma de los moradores del pueblo, quienes vienen superando esos fenómenos de violencia con las negociaciones logradas y recuperando a la vez su credibilidad en las instituciones educativas cuyo compromiso trasciende las aulas y se manifiesta en una realidad más apacible e incluyente.

Si bien la implementación de la Cátedra de Paz es relativamente reciente en la institución, las autoridades de la misma manifiestan lo trascendentales que han sido los procesos locales, pero a la vez reconocen la necesidad de hacer énfasis en la memoria,

recuperando los relatos orales y escritos del pueblo que más allá de convertirse en un testimonio histórico, son manifiesto de que la paz es posible.

En ese sentido dentro del proceso de planificación y de definición de contenidos de la cátedra, las autoridades de la institución han reconocido que no le han dado tanta importancia a lo que tiene que ver con memoria histórica, eje que podrían aprovechar considerablemente para entender los fenómenos sociales propios de la realidad local y nacional.

Por su parte el Colegio Quebrada de Becerras es una de las instituciones con mayor apertura en los modos de transmisión del conocimiento en el proceso de implementación de la Cátedra de Paz, pues lejos de quedarse con esa concepción de la escuela moderna centrada exclusivamente en la lectoescritura ha dado apertura a nuevos lenguajes mediados por las tecnologías a partir de los cuales se ha propiciado un diálogo más fluido y abierto con los saberes que se producen y circulan en la sociedad.

La relación que se promueve con el saber da cuenta de prácticas y sentidos distintos a los promovidos por la escuela tradicional. "Nos encontramos con otros sujetos, otras estrategias y con otras prácticas sociales que demandan otro tipo de enseñanza(Southwell, pág. 1).

Sin embargo estas múltiples formas de relacionarse y de propiciar conocimiento han sido posibles a partir del fortalecimiento de procesos de lectura en los educandos, en donde ha jugado un rol relevante el acceso a documentos y publicaciones del Centro Nacional de Memoria Histórica, que dan cuenta de historias reales de víctimas del conflicto armado en Colombia.

Así los educandos “logran acceder a otros mundos de significados, para encontrarse con la experiencia de otros humanos y para acceder a otros cuerpos de saberes” (Southwell, pág. 2)

Esta proximidad con las historias contribuye a que se apropien de las mismas y construyan sus propios relatos orales y escritos, que lejos de tratarse de la repetición mecánica de información obtenida, responden a un nivel de interpretación sobre el conflicto armado interno en los que se reconocen como sujetos activos y partícipes en procesos de cambio.

Y precisamente esos procesos de cambio comienzan en las aulas, pero no se quedan ahí, sino que trascienden esos espacios y son visibles en las calles, cuando los propios alumnos son los que construyen junto con el docente a cargo de la Cátedra, el Museo Móvil de la Memoria Histórica, como un homenaje a las víctimas y un modo de hacer pedagogía para la paz

La socialización de estas experiencias también ha encontrado como aliadas a las nuevas tecnologías dando lugar al surgimiento de un blog institucional y un canal local, sumando “otros saberes, disposiciones y sensibilidades que permitan enriquecer la vida de los alumnos, que los ayuden a plantearse preguntas y reflexiones a las que solos no accederían y que les propongan caminos más sistemáticos de indagación, con ocasiones para compartir y aprender de y con otros” (Southwell, pág. 2).

No es un tema menor reconocer que este proceso se ha logrado sostener a punta de voluntad y convicción, pues las condiciones materiales del colegio no favorecen por un lado el acceso al material del Centro Nacional de la Memoria Histórica, ni el uso ni apropiación de la TIC's.

Al estar la institución retirada del casco urbano, las distancias se hacen más largas, lo que ha generado que haya niños que caminan hasta dos horas para llegar a la biblioteca y acceder al material del Centro Nacional.

Por otra parte de los cerca de 70-80 alumnos que cursan en bachillerato, son muy pocos los que tienen computadora (alrededor de 15) y acceso a internet (aproximadamente 10) lo que si bien no deja de ser una limitación, ha generado nuevos modos de organización y trabajo colectivo en donde se distribuyen tareas y se asumen responsabilidades, a partir de los recursos y posibilidades con lo que cada cuenta cada uno.

Por lo tanto este contexto más allá de convertirse en un obstáculo para la continuidad de un proyecto, ha generado lazos solidarios que se constituyen en nuevos modos de aprender y construir la paz.

Sin embargo acercarse a esta noción de red y generar espacios propios, también aproxima a modos de leer el mundo, en donde se develan jerarquías, desigualdades y subordinaciones que siguen operando pese a la pretendida apariencia horizontal e igualitaria según lo infieren Dussel y Southwell.

Esta cuestión es significativa porque lleva a la vez "a reflexionar sobre los condicionamientos económicos, culturales, geográficos, políticos y sociales que tiene la relación con la tecnología... y que también habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación"(Southwell, pág. 2).

Otro espacio que se reivindica en la institución y que se constituye en un lugar de resistencia contra la guerra es el taller creativo de poesía Gabo Azul. "La poesía como ungüento para esa historia tan complicada que nos ha tocado vivir y que nos aproxima al

saber, al conocimiento, a lo sagrado a partir de la palabra”(Pineda M. , Proyecto Cátedra para la paz, 2019).

Dentro de los proyectos de la institución se logró la publicación de un libro que recopila las producciones del taller creativo, cuyo prólogo estará a cargo del gran poeta colombiano Rómulo Bustos Aguirre y la portada por el reconocido fotógrafo Jesús Abad Colorado.

Estos lenguajes plurales habilitados en el colegio modifican considerablemente la relación con el conocimiento, con los modos de asumir el conflicto interno colombiano y con las estrategias tendientes al logro de la paz e invitan a nivel institucional a seguir repensando y resignificando permanentemente las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO V

Conflicto armado y acuerdos de paz con las FARC-EP en las aulas.

Representaciones Sociales en colegios de Boyacá-Colombia

En este capítulo abordaremos los discursos que emergen en las aulas en torno al conflicto armado y al proceso de paz logrado con las FARC-EP para de este modo aproximarnos a las representaciones sociales y determinar la tendencia a constituirse como modelos de dominación o de resistencia en la lectura de los acontecimientos históricos del país.

De este modo reconocemos a los actores sociales como sujetos históricos que se vinculan a través del discurso atravesando procesos de negociación y de tensión que le otorgan sentido a las narrativas a partir de lo ideológico y lo contextual, construyendo descripciones sobre el mundo que les rodea y generando a la vez estrategias de posicionamiento.

Se trata entonces de desentrañar opiniones, juicios y creencias que se construyen a partir de lo que se elige decir, de lo que se calla, del modo en que se narran y se enuncian los hechos, de los actores y el lugar que ocupan, que determina el modo en que se relacionan con la realidad "asistimos entonces a una nueva constitución de los sujetos; sujetos sujetos a prácticas sociales, que interactúan con ellas y se reconstruyen"(Díaz, 1996).

Estos sistemas de significación en torno al conflicto armado están atravesados por algunos intereses específicos que dan cuenta de luchas políticas y sociales y que van dirigidos en términos de (Fairclough,2003; Jager, 2003) bien sea a dominar, subvertir, colonizar, imponer o transformar.

Considerando que recabar relatos orales y escritos sobre el conflicto armado en Colombia abordados en los contenidos de Cátedra para la Paz, además de ser una tarea dispendiosa y extensa, se constituiría en un universo posiblemente inabarcable, que superaría las expectativas del análisis propuesto, para los fines de este estudio se ha optado por seleccionar actividades centrales que cuenten con alto grado de recordación en el marco de la Cátedra de Paz dentro del Proyecto Educativo Institucional de cada colegio que se caractericen por haber propiciado espacios de intercambio entre docentes y alumnos con relación al conflicto y los acuerdos de paz, así como información recabada en entrevistas semiestructuradas y en profundidad realizadas a los actores sociales.

Es pertinente reiterar que al tratarse de una investigación cualitativa:

Pretende dar cuenta de significados, actividades, acciones e interpretaciones cotidianas de distintos sujetos, situados estos en un contexto específico o en un ámbito de dicho contexto. Así, la perspectiva cualitativa no está interesada en contar y medir cosas, ni convertir observaciones en números: se interesa por preguntar, interpretar y relacionar lo observado, es decir, por construir sentido sobre la problemática que condujo al campo de investigación (Obregón, 1996:126, citado por Saintout, 2009:58).

El análisis propuesto parte de un marco metodológico en donde se articula la investigación acción educativa con la pedagogía crítica y la teoría de las representaciones sociales a partir de los aportes de autores como Emile Durkheim, Serge Moscovici y Jean Claude Abric entre otros.

Para ello es fundamental volver a la noción de Representaciones Sociales (RS) que abarca los conocimientos que se poseen sobre un tema específico, que en este caso es el conflicto armado en Colombia y los sentimientos, emociones y actitudes que genera, lo que

determina las normas, los valores y por ende el actuar en determinados grupos sociales como la familia y la escuela entre otros.

Si bien hay autores que difieren en el modo que se van configurando esas Representaciones Sociales, es el caso de Emile Durkeim que las asocia a lo individual y lo colectivo en contraposición con Serge Moscovici que refiere que se construyen socialmente, para esta investigación asumimos que son producto de interacciones e intercambios, por lo tanto son del orden social, mas no individual.

A partir de estas consideraciones indagamos sobre la forma que los estudiantes de los colegios seleccionados para el estudio representan el fenómeno del conflicto armado en sus esquemas cognitivos y en qué medida incidieron las prácticas pedagógicas en la construcción de dichas representaciones.

Sin embargo nos preguntamos cómo podemos dar cuenta de esas representaciones, y para ello nos valemos de autores como Velásquez (2013) quien propone un esquema basado en tres cuestiones: lo que el sujeto sabe (conocimientos), lo que el sujeto cree (actitudes) y lo que el sujeto siente (emociones y sentimientos). Esto nos lleva a comprender que la lectura de los hechos sociales no tiene un carácter objetivo sino que entran en juego pensamientos y formas de sentir.

Por lo tanto, esta forma de abordar las Representaciones Sociales nos lleva a vincular el conflicto armado colombiano, con los acuerdo de paz logrados con las FARC y con la memoria histórica, temas que también ocupan esta investigación. De este modo se reconoce la necesidad de que emerja una conciencia de los procesos históricos y de sujetos políticos partícipes de la misma, así muchos de los componentes que aparecen en desarrollo de la investigación hacen que las categorías estén en permanente interconexión

Para identificar las Representaciones Sociales (RS) que emergen en las aulas, luego de explorar los Proyectos Educativos Institucionales y los contenidos en la planificación de la Cátedra de Paz, les consultamos tanto a educadores como educandos si abordaban o no el tema del conflicto armado en las aulas, de qué modo era tratado y con qué material lo trabajaban y lo relacionaban con los acuerdos de paz con las FARC-EP.

Mirada regional y pensamiento crítico en Rayuela

En el caso de la Institución Educativa Pedagógica Rayuela de Tunja el abordaje del conflicto armado en Colombia en las aulas se ha dado de una forma libre y abierta partiendo de una contextualización histórica que ha permitido la identificación de los orígenes y causas del mismo, producto de la desigualdad social, política y económica imperante en el país y que dio lugar al surgimiento de diversos movimientos guerrilleros que reclamaban mejores condiciones de vida.

Si bien se hace un recorrido histórico, lo que se pretende es generar un pensamiento crítico que lleve a los educandos interpretar el pasado más reciente, relacionándolo con acontecimientos antiguos, pero no de un modo repetitivo y memorístico, propio de la escuela tradicional, sino de una forma activa que los lleve a reconocerse como sujetos políticos con capacidad de generar procesos de transformación.

Este posicionamiento da lugar a varias voces que dan cuenta sobre lo sucedido en Colombia, superando esa versión parcial y fragmentada instalada por la prensa. Esa diversidad de miradas es la que va encaminada a que los estudiantes puedan construir su propio criterio, sin desconocer que es resultado de la interacción social en donde juegan un rol determinante no solo la escuela sino también la familia y los medios de comunicación entre otros.

Lo anterior va en sintonía con la pedagogía crítica que promueve la institución, en donde se insta a los alumnos a estar dudando permanente de todo. La duda junto a la curiosidad da lugar a la indagación que facilita el conocimiento como constructo.

Las referencias de los alumnos dan cuenta que en la institución no se quedan con el abordaje propio de los manuales o libros de secundaria que de manera breve cuentan lo sucedido en cada periodo histórico, sino que trascienden el hecho concreto, real, el pasado más reciente, es decir, las masacres, desapariciones, atentados, como un modo de aproximarse a una realidad que deja de serles ajena y que entra en permanente relación con su historia y con su modo de pararse ante el mundo, pues se trata del país en el que nacieron, crecieron y en donde vienen construyendo su propio proyecto de vida.

Rayuela



Esta mirada condice con lo manifiesto por la directora de la institución Lenny Aponte quien considera que es indispensable en el abordaje de cualquier tema "darle a los estudiantes el derecho de ser sujetos que participen en sus procesos", esto implica propiciar un ambiente para el aprendizaje en donde tengan cabida múltiples ideas que permitan el desarrollo de una postura crítica.

Rayuela



Por ello en la institución los educadores son definidos como intercesores y no como profesores, lo que implica una concepción diferente del conocimiento en la medida que unos "profesan", mientras que los otros se constituyen un puente entre los educandos y el saber para propiciar nuevos caminos de aprendizaje.

Esa libertad de pensamiento que se promulga en Rayuela genera espacios de disertación que dan apertura a diversos puntos de vista, esa posibilidad de debatir y de intercambiar opiniones es lo que marca la diferencia en la concepción de la educación.

Cuando se les preguntó a los alumnos si en el colegio les hablaban o no del conflicto armado en Colombia, en qué términos se referían y en caso de que fuera afirmativo, qué contenidos abordaron, estas fueron algunas de las respuestas que se generaron.

“Si nos hablan del conflicto armado en Colombia. Hay un proceso de concientización sobre la realidad del país. Una de las fortalezas de Rayuela es el enfoque hacia el bienestar común, hacia la colaboración social”(Daniel, Cátedra de Paz, 2019)

“Rayuela sí aborda el conflicto armado. No lo hace desde un lugar ajeno o distante, sino participe de la realidad. También nos hablan del proceso de paz., pero en lo que hacen más énfasis es en el tema de líderes sociales”(Fernando, 2019)

“Nos hablan del conflicto, pero no nos quedamos solo en las aulas viendo lo que sucede sino que hacemos actividades para mostrar lo sucedido y generar conciencia social por ejemplo sobre los desaparecidos”(Natalia, 2019)

Con respecto a la preguntaba en las que se le interrogó con respecto a si identificaban las causas del conflicto armado respondieron así:

“Han sido meramente políticas, hemos hecho un recorrido histórico en Rayuela para tratar de interpretarlo. El conflicto ha arrojado varias víctimas porque su fin es político”(Daniel, Cátedra de Paz, 2019)

Para hablar del conflicto armado primero se tiene que hablar de la formación de la guerrilla que surge con fines políticos, tenían una ideología marxista, pero su lucha se fue desvirtuando a lo largo del tiempo. Con el proceso de paz la guerrilla se desmovilizó y ahora es un partido político como cualquier otro, aunque no tiene la aceptación de la mayoría. El conflicto antes era una cuestión meramente militar, ahora es en el ámbito político.(Fernando, 2019)

“Coincido con lo que han dicho mis compañeros, es algo como político. Hay ideas políticas contrarias. La guerrilla surge como una organización en contra de lo establecido”(Natalia, 2019)

Con respecto al tratamiento hecho por Rayuela al tema del conflicto armado según lo refirieron los propios docentes, le han apostado al abordaje regional que da cuenta de masacres como la del Páramo de la Sarna o la del caballo bomba en Chita entre otras.

De lo que se trata, es de visibilizar lo que sucede en Boyacá, no solo me refiero a estas dos masacres que fueron las que quizás tuvieron mayor trascendencia mediática. Cuando entramos a averiguar del tema, encontramos que en el departamento se han registrado alrededor de 180 masacres, de las más de 2 mil que hay en el país(López J. R., 2019).

Dentro del tratamiento que Rayuela dio al conflicto armado, sobresalió el enfoque regional, que partió de reconocer la existencia de masacres en Boyacá, que han arrojado un número de víctimas considerables, y que suelen ser invisibilizadas por los medios de comunicación hegemónicos como consecuencia del centralismo informativo, lo que ha generado nuevos modos de exclusión y de segregación que contribuyeron a fomentar nuevas formas de violencia.

De este modo se logró aproximar la realidad nacional con la local, es así que recobraron protagonismo las voces de las víctimas quienes relataron sus experiencias de vida, que a pesar de estar atravesadas por el dolor, lograron trascender para comenzar de nuevo.

En este sentido los alumnos coinciden con la importancia del testimonio de las víctimas al momento de contar el conflicto, porque cuando lo ven por la televisión la versión es parcial, y cuando es a través de libros o de material bibliográfico tiende a ser más lejano. Por lo tanto validan la voz de hombres, de mujeres y de niños que cuentan su experiencia,

que muestra sin disfraz y sin acomodos los impactos de la violencia, la desigualdad y la exclusión en Colombia.

Recuerdan así la ocasión en que estuvo en el colegio una mujer que fue víctima directa del conflicto en el suroriente colombiano que estuvo en el colegio dando testimonio de la tragedia que vivió y que la convirtió en desplazada, llevándola a radicarse en Boyacá, luego de perder a toda su familia en una toma guerrillera.

Ella estuvo en la institución justo en el momento en que se estaba sometiendo a votación el plebiscito por la paz. “Escuchar de su propia voz su dolorosa experiencia fue muy duro. Porque además de perder a toda su familia, se convirtió en desplazada por la violencia. O sea que al conflicto no le bastó con arrebatarle a sus afectos, sino que además, le arrebató su territorio, su propia identidad”(Natalia P. , 2019)

Esta experiencia marcó a los estudiantes de último grado de Rayuela, porque más que quedarse en el lugar de pesar por lo sucedido se generó un espacio de diálogo con la víctima y de intercambio de opiniones en torno a lo ocurrido.

La mujer no estaba de acuerdo con votar por el sí al plebiscito porque le parecían injustas las concesiones otorgadas a la guerrilla. Muerte, desplazamiento y desolación han generado, y se quiere hacer de cuenta como que no ha pasado nada... nadie me va a devolver a mi familia, ni van a reparar los daños causados como para que simplemente todo quede en la nada, evocó un estudiante que prefirió reservar su nombre, cuando recordó algunas de las palabras pronunciadas por la víctima.

Sin embargo en medio del diálogo, la disertación y las posturas encontradas, algunos rayuelos, afligidos con la historia de la señora, argumentaron que la guerra no se podía solucionar con más guerra.

“Aquí en el colegio efectivamente uno termina creando un criterio, una ideología y una forma de vivir, de sentir, porque es lo que Rayuela hace, nos prepara para la vida, así vamos creando otras ideas”(Daniel, Paz, conflicto y memoria, 2019)

Esta participación activa y construcción colectiva que se genera en la institución recobra importancia en la medida que los educandos asumen y comprenden su lugar como actores políticos, que lejos de convertirse en meros observadores, deben propiciar espacios de transformación desde el ser, el sentir, el pensar, pero fundamentalmente el actuar consciente y tendiente al bienestar común.

Según lo reiteró el docente Julio Roberto López, en Rayuela el tratamiento del tema del conflicto armado ha hecho énfasis en el impacto regional del mismo, que suele ser negado o desconocido en la mayoría de los casos. En sintonía con este posicionamiento, como relato trabajado en la institución recordó la masacre del Páramo de La Sarna, con información relevante extraída del documental realizado por la Universidad de Boyacá. <https://www.youtube.com/watch?v=4A0Os5enL9E>.

Transcribimos parte de la información que aparece en el documental, en la medida que nos permite situarnos en el posicionamiento asumido por la institución para abordar el conflicto, en donde particularmente hay un reconocimiento sobre la responsabilidad del Estado en el surgimiento y perpetuación de la violencia y lo prioritario que resulta para el país implementar un ejercicio de recuperación de la memoria histórica que propenda por la dignificación de las víctimas.

“Boyacá también ha sido un departamento azotado por los crímenes de Estado, son varias las víctimas de estos delitos quienes hoy claman justicia. Han pasado 16 años desde que se perpetró este siniestro acto de violencia, pero aún se considera un crimen impune. Esto ha movilizó marchas y peregrinaciones en búsqueda de revelar la verdad, dar memoria y

dignidad a las víctimas que han sido enterradas en el olvido. Las informaciones y testimonios de diversas fuentes hablan respecto a las ejecuciones extrajudiciales ocurridas en Boyacá. Se encuentran registrados 70 casos con 143 víctimas. El mayor número de hechos son entre el 2000 y el 2008. De estos 70 casos los paramilitares han estado involucrados directamente en al menos 30 casos. De estos 70 casos, 29 casos con 47 víctimas corresponden a ejecuciones extrajudiciales en la modalidad de los llamados Falsos Positivos, ya que en Boyacá no fue la excepción a este tipo de victimización”(Universidad de Boyacá, 2017)

En lo que respecta a otro tipo de victimizaciones llama la atención los picos de violencia presentados en 2013 y 2016, causados por la represión a las protestas sociales durante el paro agrario en 2013 y el paro de los transportadores en el 2016 donde se produjeron ataques, afectaciones, heridos y amenazas a la población civil por parte de la Fuerza Pública.

En el caso de Boyacá por ejemplo el tema de la presencia paramilitar activa desde el Magdalena Medio y que tiene que ver con el fenómeno de Puerto Boyacá y la expansión al paramilitarismo que hubo desde los primeros años 80 y que está relacionado con un entronque que hay con mafias esmeraldíferas y personajes como Gacha y otros, allí digamos hay unos episodios de violencia paramilitar, de controles territoriales que comprometen el territorio de Boyacá.

Ya más entrados los años 80 y con mucha fuerza en los años 90 está el tema de la relación Casanare- Boyacá y lo que son la Autodefensas Campesinas de Casanare y como hay una expansión del paramilitarismo, de las ACC, que tiene que ver con incursiones también en la parte de cordilleras y en partes de Boyacá, y la comisión también en ese sentido de homicidios, controles territoriales, despojos, ataques etc... por parte del paramilitarismo y es en la expansión nacional de las AUC, incluyendo el Páramo de la Sarna, se inscribe dentro de

la expansión de las AUC. No solamente masacres, hay homicidios, hay amenazas, y se encuentran casos documentados en las mismas ciudades de Tunja, Duitama y Sogamoso, persecución política a dirigentes de izquierda, a sectores sociales y comisión de homicidios en distintos lugares del departamento, entrados los años 90 y con proyección a los primeros años dos mil.

La masacre de La Sarna perpetrada a manos de paramilitares de las Autodefensas Campesinas de Casanare es considerada uno de los crímenes de Estado más impactantes que se vivió en Boyacá (Universidad de Boyacá, 2017)

Precisamente en la institución se da cuenta de que el conflicto interno colombiano no solamente es propiciado por diferentes grupos organizados, sino que también hay acciones que son cometidas por los agentes estatales que se hace necesario visibilizar, tal es el caso de la masacre relatada.

Se hace referencia a un estado victimario que atenta contra el cumplimiento de los derechos humanos para lo cual urge adelantar acciones encaminadas a la verdad, a la justicia, la reparación y la no repetición. Ni perdón ni olvido.

Los motivos de la masacre según lo refieren en el documental son retaliación contra la población civil y estigmatización por parte del ejército y de los paramilitares hacia civiles, argumentando que las personas asesinadas estaban supuestamente vinculadas con la guerrilla.

Este relato da cuenta de las amplias aristas del conflicto que involucra a diversos actores y que refiere un fenómeno complejo como el paramilitarismo que justifica su surgimiento como estructura organizada para contrarrestar a la guerrilla, pero que termina auspiciando el terrorismo Estatal que agudiza el conflicto, aumenta el número de víctimas y

termina poniendo en evidencia la existencia de un Estado inoperante que atenta contra las garantías de los ciudadanos.

Con respecto a este relato en torno a la masacre del Páramo de La Sarna abordado en clase los estudiantes opinaron lo siguiente:

Sinceramente Rayuela ya desde sus principios ha hablado mucho de estos temas: conflicto armado, memoria histórica y derechos humanos. Hemos visto la historia de una forma objetiva, considero que siempre hemos tenido ese abordaje. Conocer lo que pasa en Boyacá, que no lo sabemos ni por la tele ni por otros medios, nos lleva a acercarnos al conflicto y a ponernos en el lugar de las víctimas(Daniel, Cátedra de Paz, 2019)

Nosotros apenas somos muchachos que no hemos vivido el conflicto armado en sus épocas más violentas. Lo que fueron masacres como la del Aro, El Salado o la del Páramo de la Sarna. Pero esa falta de información, la podemos contrarrestar aprendiendo historia, tratando de interpretar lo que pasó, pero no podemos basarnos en una sola fuente, tienen que ser varias, porque cada uno nos cuenta su propia versión de acuerdo a su ideología. Esto nos llevará a nuestra propia interpretación del conflicto. La voz de las víctimas es fundamental.(Fernando, 2019)

Como hemos podido apreciarlo las Representaciones Sociales dadas al conflicto en el colegio Rayuela de Tunja habilitan varias voces, diversas versiones, reconociendo la multiplicidad de actores involucrados entre los que aparecen la sociedad civil, la guerrilla, los paramilitares, el Estado lo que posibilita la reflexión y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Como caracterización particular sucede en este colegio que al darle tanta relevancia a la voz de las víctimas para representar el conflicto armado, ineludiblemente se mixtura con

otras categorías relevantes en este estudio como lo son los acuerdos de paz y la memoria histórica.

Finalmente con respecto a los acuerdos de paz logrados con las FARC-EP consideraron que:

Pues Rayuela siempre ha intentado dar información sobre los acuerdos de paz, sin filtro a los estudiantes para que formemos nuestra propia opinión. En Rayuela hicimos el ejercicio del plebiscito y pues había gente a favor y gente en contra. Lo que hizo Rayuela en ese entonces fue crear un debate donde cada persona mostrara sus argumentos para dar respuestas. Pero si, Rayuela nunca ha establecido ningún tipo de censura, ni modificación, siempre lo ha hecho sin tomar partido (Daniel, Cátedra de Paz, 2019)

Rayuela ha intentado dar información pero no ha sido muy efectiva. Por ejemplo cuando se hizo la votación por el plebiscito por el sí y por el no, no hubo mucha información por parte de los intercesores. Yo si me acuerdo en lo personal que nos dieron una cartillita que exponía como de manera más dinámica, más como para niños los acuerdos. Pero un trabajo así como académico, como tal no se vio. Por eso también hay mucha desinformación en torno a los acuerdos de paz. Por otra parte, sabemos también que hay algunos que están a favor del proceso de paz, mientras que otros no. Los primeros pueden referirse por ejemplo al arrepentimiento de la guerrilla, mientras que los otros van a enfocarse en cosas más cruentas. Entonces es ahí cuando nosotros tenemos que generar nuestro propio criterio para hacernos una idea de qué fue lo que pasó a partir de diversos puntos de vista. (Fernando, 2019)

Al preguntarles si consideraban que el colegio asumía un direccionamiento ideológico con respecto a los acuerdos de paz contestaron así:

En Rayuela cada vez que nos hablan del conflicto armado han intentado darnos la información tal cual es, sin ningún tipo de censura o modificación, y siempre lo han hecho sin tomar partido. El hecho de que haya intercesores con posiciones u opiniones sobre el conflicto y los acuerdos de paz es contrario a decir que la institución tenga un posicionamiento institucional frente al tema. Quizás ellos pretendan demostrarlo en las clases, pero nunca han querido imponernos nada, siempre han intentado que el Rayuelo tenga su propio criterio para que generemos nuestra propia opinión sobre estos temas(Daniel, Cátedra de Paz, 2019)

Rayuela siempre ha intentado impulsar la no agresión, y esto pasa por no imponer un punto de vista. Desde la ética y la moral de la institución, se pretende no fomentar la guerra. Rayuela si tiene una postura a favor del sí por la paz, pero nunca intenta imponerlo a los alumnos(Fernando, 2019)

Indagación personal, familiar y colectiva en el Silvino Rodríguez

En la Institución Educativa Silvino Rodríguez de Tunja a partir del grado noveno se trabajó Colombia siglo XX y ya en los grados décimo y once se hizo énfasis en el reconocimiento del conflicto colombiano para interpretar los hechos actuales. Se va entonces haciendo un recorrido por diferentes periodos históricos desde la época de la violencia, el bipartidismo, se narra el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán que termina en movimientos que se consolidan como el Bogotazo y todas las réplicas que se suscitan en diferentes ciudades del país, posteriormente abordamos la dictadura de Rojas Pinilla, el surgimiento del Frente Nacional y todo lo que tiene que ver con el origen de las guerrillas en Colombia”(López N. , 2019)

A partir de esta contextualización histórica y del reconocimiento de las causas y orígenes del conflicto y de los actores involucrados lo que se busca es que los alumnos se reconozcan como sujetos sociales que no están al margen del conflicto. Luego se enfocan en quienes han padecido la violencia de múltiples formas, para reconocer y diferenciar los conceptos de víctima y de victimario y relacionarlos de este modo con la realidad actual del país.

COLEGIO SILVINO



Posteriormente realizan entrevistas a familiares o personas de su comunidad, que les puedan relacionar situaciones o relatos de vida en donde se reconozcan ellos como víctimas. Luego se les plantea trabajar con algún relato, se analizan documentos importantes del compendio que hace Víctimas y Reconciliación, así como algunas narraciones y relatos de víctimas del conflicto en escenarios como la masacre en Bojayá, del Páramo de Toquilla en Boyacá, donde diferentes grupos armados ocasionaron la victimización de la población, entonces los estudiantes leen el relato, responden a una serie de interrogantes y así empiezan a determinar la condición de víctima de la persona que está implícita en la narración y plantean estrategias para dignificar a esa persona, así como posibles soluciones en torno a la recuperación de derechos perdidos.

La idea es enseñar cómo el conflicto armado no es ajeno a nosotros, entonces hacemos énfasis en la recuperación de la historia oral, con el propósito de que los estudiantes indaguen la participación que tuvo su familia en el conflicto, cómo sus allegados, vecinos y conocidos lo han vivido. Se trata de entender que nosotros somos producto de ese conflicto, que a pesar de que en ocasiones parece tan lejano, también estuvo presente de diversas formas en nuestras comunidades. Posteriormente estos relatos son socializados en el aula de forma oral y escrita (Monroy, 2019)

A partir de las referencias dadas por los docentes, se les consultó también a los alumnos si en las aulas se referían o no al tema del conflicto armado y de qué manera lo abordaban a lo que respondieron así:

Si claro, nos han hablado en varias ocasiones del conflicto, lo que más recuerdo es que el profesor dividía el salón en varios grupos, uno defendía a la policía, otro a los entes paramilitares, otro a la guerrilla, y cada uno daba su propio punto de vista. Entonces veíamos que no ha sido solo la guerrilla la que le ha hecho mal a Colombia, sino que es

aún el propio gobierno el que ha hecho que la violencia estalle. También ha sido un factor determinante la intolerancia de las personas.(Rodríguez E. , 2019)

Y nos hablan de los diversos autores involucrados en el conflicto armado, ya que en las revistas nos quieren vender la idea de que los malos son los de la guerrilla o los paramilitares, cuando también la Policía y las entidades políticas son responsables de lo que pasa.(López M. , Paz, conflicto y memoria, 2019)

“En el colegio nos hablan del conflicto armado, de las víctimas y de los acuerdos de paz. Fundamentalmente nos hacen reflexionar sobre los actos de violencia que se registran en el país en la época actual”(Rivera, 2019)

“Nos hablaron del conflicto armado, de los actores involucrados, de todos los daños que causó y a quienes afectó”(Tabaco, 2019)

Al consultarles con respecto a si conocían cuáles eran las causas del conflicto las respuestas fueron así:

“Y las causas tienen que ver con que no se respetan los derechos de las personas, hay mucha intolerancia, desigualdad, lo que desencadena en violencia”(Leandro, 2019)

“Inconformismo con la realidad del país, cada actor involucrado defiende los intereses de determinado sector lo que genera enfrentamientos y conflictos. Hay un abandono por parte del gobierno que no responde a las necesidades de las personas”(López M. , Paz, conflicto y memoria, 2019)

“En Colombia las diferencias sociales son muy grandes. Hay mucha pobreza”(Esteban, 2019)

“Tiene causas políticas y sociales que se manifiestan de forma violenta”(Tabaco, 2019)

La comprensión del conflicto armado por parte de los estudiantes establece una relación directa entre los problemas estructurales de la sociedad enmarcados en la desigualdad social y un Estado no garante de los derechos humanos.

La forma en que se manifiesta el malestar por esas diferencias que existen en la sociedad colombiana ha sido a través del surgimiento de diversos grupos que se resisten al status quo imperante a través de la violencia y optan por la salida armada.

Algunos estudiantes evocaron los relatos de víctimas que obtuvieron a través de la técnica de la entrevista y que compartieron con sus compañeros en las aulas de clase, que los llevó a leer el fenómeno de la violencia de una forma más próxima, a ponerse en el lugar de los afectados, pero particularmente a pensar de manera colectiva en estrategias tendientes a la reivindicación de derechos.

El relato que yo di en clase se lo pedí a mi papá. Él no fue directamente afectado por la violencia pero si vivió varios casos muy de cerca. Me contaba que una vez se encontraba con mi mamá y mi hermana mayor que estaba todavía de brazos y en el pueblo se rumoraba que iba a entrar la guerrilla , entonces mi padre le dijo a mi madre que iba a pasar en vela toda la noche y que ella se acostara a dormir y dejara las botas al lado por si en algún momento llegaba la guerrilla, pero gracias Dios y por suerte para nosotros esa noche llovió como ningún otro día, y entonces como había cerca una laguna se inundó todo y la guerrilla no entró por eso.

Pensaba entonces y lo hablamos en la clase con el profe y los compañeros que el hecho de vivir en medio de la violencia, afecta demasiado, esa zozobra permanente, ese estado de alerta, la muerte rondando en varios frentes, así no se puede estar en paz.

Mi papá también me contaba que a lo largo de su vida ha tenido que ver como asesinan a amigos, conocidos, por cualquier cosa, por pensar diferente, o porque se cruzaron con alguien con delirio de grandeza, porque ni siquiera es por robarles ni nada y simplemente les apuntan con un rifle en la cabeza y los terminaban matando. Vivir de esa manera resulta muy triste y desolador.

Este ejercicio que hicimos en clase logró hacerme más empático, dejar de ver por encima lo que pasa, me ayudó a ponerme en los zapatos de otra persona. Yo directamente no he sentido la violencia, no me han apuntado directamente con un arma, pero aun así cuando veo a esas personas llorar, contar sus relatos, expresar sus sentimientos, ha logrado que tanto yo como mis compañeros veamos más allá, no se trata solamente de decir en Colombia hubo violencia, sino saber por qué y cómo cambiarlo. No es solo quedarnos en el lugar de la queja, sino buscar la forma en la cual consigamos una Colombia en paz y digna para todas las personas.(Rodríguez E. , 2019)

El relato que yo compartí con mis compañeros fue sobre violencia sexual hacia una persona que consideraban lesbiana, entonces ella contaba que una tarde ella se encontraba sentada en una ceca con un grupo de amigas y había un primo de uno de los jefes de los paramilitares que estaba como enamorado de ella y empezó a mandarle cosas, entonces ella estaba muy indiferente y un día pues el señor se le acercó y le dijo que quería interactuar con ella, entonces una de las amigas de ella le dijo que no la molestara, que la dejara en paz porque ella era lesbiana y por eso todas estaban ahí, entonces el señor como que se ofendió y se fue.

En Medellín era como una cuota que tenían que pagar, se llamaba la vacuna, de cuidados creo que se tenía que pagar, y ella ese día pues abrió la puerta de su casa normal, pensando que tenía que hacer el pago, y el señor entró y la golpeó y la violó. Eran dos personas, uno cuidaba la puerta y el otro hacía lo que quería con ella, entonces pasaron

como 8 o 10 días y volvieron a llegar a la casa y ella estaba con la hija y ella le hizo señas a la niña para que se escondiera debajo de la cama que porque esos hombres eran malos, llegó el señor como con 15 personas más y volvieron a abusar de ella sexualmente y después de eso empezaron a hacer un juego y el juego consistía como en sacar tres palitos, el que sacara el más grande la protegía para que quedara viva, el que sacara el mediano le podía quitar un pie o una mano y el que sacara el más pequeño podía seguir abusando sexualmente de ella.

Y así pasó y el que estaba, por decirlo así enamorado de ella sacó el mediano y le quitó el pie derecho, entonces ya después de eso, pasó como una hora y llegó una vecina, ya los hombres se habían ido, sacó a la niña debajo de la cama y a la mujer la llevaron a un centro médico.

Y ella nos contaba que no era fácil pasar por algo así, porque los moretones y golpes desaparecían, pero que los recuerdos permanecían en el corazón. Ella sentía rencor, pero sabía que hay un Dios que todo lo veía y que ella sabía que poco a poco lo iba a superar, pues ella ahorita vive acá en Tunja. Tiene dos hijos, uno de 20 años y la hija de 23.(López M. , Paz, conflicto y memoria, 2019)

Este relato se suma a una de las tantas historias de violencia que enmarcan el conflicto armado y que ponen de manifiesto la constante vulneración a los derechos de las personas, siendo los grupos más afectados las mujeres y los niños.

En Colombia la violencia se ha manifestado en todos los frentes, siendo la más afectada la sociedad civil quien se encuentra en medio de una guerra cruzada entre organizaciones guerrilleras, paramilitares, fuerzas estatales, narcotráfico, etc, es decir una multiplicidad de actores que se disputan el poder territorial al precio que se sea, incurriendo en hechos sanguinarios que llevan muerte y desolación a las comunidades o que fomentan la

comisión de diferentes delitos entre los que figuran la agresión sexual, como forma de sometimiento y control.

“Al socializar este relato en clase nos preguntábamos si queríamos seguir sumergidos en la violencia y al ser la generación del futuro, nos preguntábamos qué queríamos para nosotros y para las personas que nos siguen”(López M. , Cátedra de PAZ IESR, 2019)

Entre las respuestas que surgieron en el aula por parte de los alumnos encontramos: tener una vida digna, derecho a vivienda, salud, educación lo que contribuiría al logro de la paz.

Yo le hice la entrevista a mi madre, ella me contó lo que le hicieron a nuestra familia. Bueno a mi tío y a su esposa junto con sus dos hijos, la nena de 6 años y el recién nacido. Ellos iban monte arriba, iban para la casa, no sé si eran los paramilitares o era la guerrilla, en ese momento los secuestraron y los mataron. A la niña pequeña le abrieron el pecho y la violaron, al recién nacido también igual y los decapitaron.

Mi otro tío junto con sus hermanos empezaron a buscarlos, estaban preocupados por ellos porque llevaban como 2 días y no sabían nada de ellos y no los encontraron, como al 5 día, encontraron una cabeza ahí en el río, y pues ellos hicieron análisis y vieron que era, uno de ellos no sé si era paramilitar soldado o guerrillero, encontró el machete, la peinilla por ahí tirada y empezó a frotarla con las piedras del río para borrar la evidencia.

Este relato lo presentó una de las tantas víctimas que ha dejado el conflicto en Colombia y que se radicó en Boyacá luego de haber sido desplazado de su lugar de origen (Urabá-Antioquia) por fuerzas armadas.

Hablar de este tema en las aulas fue fundamental en la medida que mis compañeros comenzaron a entender el dolor que pasamos las personas que hemos sido víctimas de la violencia, y "lograron ponerse en mis zapatos y en los de mi familia(Esteban, 2019)

El tema del desplazamiento ha sido una de las tantas consecuencias que ha traído el conflicto armado, que ha obligado a familias a abandonar su lugar de origen para comenzar de cero. Algunos de estos desplazados han ido a parar a Boyacá, como es el caso de este alumno de la Institución Educativa Silvino Rodríguez.

Yo le hice la entrevista a mi madre. Pues ella me contó que a mi tío lo mandaron a llevar una razón al pueblo que quedaba más allá de Pisba, entonces él no hizo caso. Era como que él tenía que ir a decirle algo al ejército, como que se fueran de ahí, para ellos (la guerrilla) poder entrar al pueblo coger cosas, entonces él no les hizo caso y siguió haciendo una vida normal.

Pero un día llegaron, lo sacaron de la casa y se lo llevaron como a una curva en una montaña, entonces él hizo un hueco normal casi del tamaño de él, cuando el terminó les dijo que ya terminó que si se podía ir y le dijeron que se parara ahí, le dispararon en la cabeza y lo mataron, después de eso cogieron a la hija, que era una prima mía y también le hicieron lo mismo, pero a ella la mataron y la votaron de una cascada. Después de eso enviaron muchas amenazas a mi familia, que se tenían que ir porque iban a sufrir o iban a matar a toda la familia.

Mi madre al ver eso y con todas mis tías dijeron pues que se iban a ir pero mi abuelo no se quería ir, él era también muy agresivo, él mató a mi abuela a golpes, después de eso mi madre dijo que ella no se quedaba ahí, mis tías lo mismo, y como a la edad de 7 u 8 años cada una cogió para distintas partes, mis tías cogieron para Yopal y mi madre cogió para Tunja.

Este caso fue compartido en clase y llevó a los alumnos a comprender las consecuencias que ha traído el conflicto armado para la población, entre las que sobresale el

desplazamiento que ha sido un tema preocupante en el país en la medida que ha contribuido a engrosar los cinturones de miseria, sin embargo este caso relato fue abordado además como un ejemplo de superación, en donde se asumió que la venganza y el rencor no son la salida, sino que precisamente se trata de buscar nuevos modos que propicien cambios, en donde la respuesta no esté determinada por la violencia o la agresión.(Hernán, 2019).

Mi grupo de trabajo y yo le hicimos la entrevista a una señora del Chocó, la cual fue desplazada por las AUC. Pues la señora nos empezó a contar que a ella le mataron el marido y que ella inmediatamente salió de su residencia y cogió rumbo hacia Tunja. Nos contaba pues con lágrimas en los ojos que para ella era muy difícil ver cómo le habían matado al marido y como ella había tenido que salir de una tierra que ella quería tanto, su tierra natal. Ella tiene dos hijos y acá en Tunja los ha logrado sacar adelante, pero ella dice que siempre le ha faltado algo y es su marido, su apoyo de toda la vida y que ella es una guerrera y yo creo que lo es porque ha podido sacar a sus hijos adelante y pues superar la pérdida de su marido que fue muy trágica.

Su relato me hizo más humano, más sensible a nuestra realidad. Nosotros acá o bueno yo no he experimentado la violencia pero pues al escuchar estos relatos uno como que se sensibiliza más.(Cuesta, 2019)

De este modo reafirmamos que:

Las representaciones sociales se enfocan en el crecimiento social, y por eso los procesos de memoria, percepción, obtención de información y de disonancia trabajan juntos para proporcionar el conocimiento real dentro de un contexto social, sin embargo este proceso va más allá de estos límites y comprende valores, historias, mitos, convenciones y símbolos que se adquieren a través de la experiencia directa, principalmente en el grupo de amigos y amigas, los padres y madres, la escuela, las organizaciones, los grupos religiosos, las iglesias, los medios de comunicación y según

encontré en mis estudios recientes, la calle (Vergara, Vélez, Vederte y otros, 2007)(Vergara Quintero, pág. 61)

Así asumimos que las Representaciones Sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas, nos permiten interpretar lo que nos sucede y aún dar sentido a lo inesperado. Son categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y las personas con quienes tenemos algo que ver. Son teorías que permiten diseñar la actuación cotidiana. Y a menudo cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de la vida social, las representaciones sociales son todo eso junto”(Moscovici, 1986, p 472)(Vergara Quintero, pág. 64)

Dentro de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en torno al conflicto interno colombiano también se destaca la proyección de la película “Ciro y yo”, que es una producción audiovisual que se hizo sobre la violencia en Colombia a través de la cual se abordaron cuestiones relacionadas con el conflicto, desde la voz de una de las tantas víctimas que ha arrojado la confrontación armada.

“Ciro Galindo nació el 29 de agosto de 1952 en Colombia, a donde quiera que ha ido la guerra lo ha encontrado. Creí que la Macarena nunca la iba a abandonar por nada del mundo. Yo nunca me imaginaba que algún día iba a tener que venirme para Bogotá y vivir como estamos viviendo. Tras 20 años de amistad con él, comprendí que la vida de Ciro, resume la historia de Colombia. Yo lo he dicho en todas partes que a mí todos los grupos me han hecho daño: Policía, Ejército, guerrilla, paracos, de todo, todos, todos me han hecho daño.

La tragedia colombiana se explica en una familia humilde, y ojalá así entendamos mejor para que no se repita (Héctor Abad Faciolince). Como tantos colombianos, es un sobreviviente, que tras más de 60 años de huir de la guerra, sueña con vivir en paz. Para aportar a la paz toca perdonar, perdón pero tal vez olvido no .”Mientras existan hombres

dignos como Ciro, la humanidad nunca será derrotada (Luis Ospina) "(Si hay cine/ Ciro y yo/ Trailer oficial, 2018)

Este documental sensibiliza porque no solo cuenta la historia de Ciro, sino la de Colombia. Todos los conflictos que ha sufrido el país están ahí representados de alguna manera. Esta propuesta audiovisual de 2018 y dirigida por Miguel Salazar narra el conflicto desde la voz de la víctima quien a pesar de haber perdido a su familia sigue luchando a través de esa capacidad de resiliencia que tienen los seres humanos para superar los momentos difíciles y salir adelante.

La película aproxima al miedo, al dolor y a la incertidumbre por la que han tenido que pasar muchas víctimas del conflicto armado en Colombia, a través de la historia de Ciro y nos muestra lo descarnado del desplazamiento, del reclutamiento de menores para convertirlos en motín de guerra, la persecución, las amenazas que han obligado a muchos colombianos a cambiar el rumbo de su vida y empezar de cero.

La historia de un conflicto que en la propuesta de Miguel es contarnos qué pasa desde la violencia política del 48 con la muerte de Gaitán y cómo va escalando en la falta de humanidad para llegar al momento contemporáneo donde se firmó un acuerdo de paz que está muy empantanado todavía, pero el documental nos cierra con la imagen de un padre y un hijo, en un río, en una balsa improvisada hecha por ellos a mano, que nos muestra qué pasaría si este país tuviera efectivamente el resultado de una negociación, y que esta negociación se tradujera en el éxito de la vida cotidiana (Fotogramas al aire, 2018)

Nos relatan la violencia política donde hay cadáveres sin cabeza, nos relatan la violencia guerrillera de las FARC. Donde vemos las tomas, las explosiones hasta llegar a Bogotá con la explosión del Club El Nogal, vemos la violencia paramilitar que supuestamente iba a ser la salvación al acabar con las guerrillas, vemos la violencia

estatal, que más que la física, que también existe, perpetrada a través de desapariciones, también de violencia similar a la paramilitar o a la guerrillera, está encarnada en funcionarios indolentes, en la ausencia de una vivienda para Ciro, y todo este relato está contenido en la vida de un personaje que tiene unos 64 años y que al final termina siendo el rostro de la sociedad general colombiana (Fotogramas al aire, 2018)

Para la actividad se proyectó la película en el colegio, y contaron en la institución con la presencia de los protagonistas de la misma (Ciro y su hijo) que fueron los únicos sobrevivientes de la familia, y una vez finalizada la proyección, los estudiantes intercambiaron opiniones con los invitados.

Al preguntarle a los estudiantes sobre la proyección del documental y lo que les había generado respondieron lo siguiente:

“A mí me hizo ser más empático, dejar de ver solo por encima lo que pasa, y me ayudó a ponerme en los zapatos de la otra persona” (Rodríguez E. , 2019)

“Es que no pasa solamente por sentir pesar por las víctimas y quedarnos en el lugar de “pobrecitos”, se trata de sentarnos a reflexionar de verdad sobre lo que está pasando y pensar en un país distinto para nosotros” (López M. , Paz, conflicto y memoria, 2019)

Visualizamos el documental Ciro y yo que nos mostró lo que la pasó a él en la vida. El dolor, la tragedia y el sufrimiento de las víctimas no debe llevarnos a resignarnos al conflicto, o a la suerte de cada quien, al contrario se trata de buscar salidas que nos permitan ser más humanos y pensar en otra historia posible para Colombia. (Esteban, 2019)

“Lo que contó Ciro me hizo más humano, más sensible a nuestra realidad. Nosotros acá o bueno yo, no he experimentado la violencia pero pues al escuchar estas historias uno como que se sensibiliza más” (Tabaco, 2019)

En el caso de la Institución Educativa Silvino Rodríguez de Tunja, las Representaciones Sociales del conflicto se enmarcan en historias de vida de estudiantes procedentes de otras regiones del país, que tuvieron que abandonar sus lugares de origen al ser desplazados por la violencia para radicarse en Boyacá.

Estas experiencias compartidas en las aulas, logran sensibilizar a los alumnos, y aproximarlos más al conflicto, ya que antes lo percibían como lejano, distante, pues las versiones del mismo procedían generalmente de los medios de comunicación. Con la llegada de compañeros procedentes de zonas rojas, esas historias de vida atravesadas por la tragedia, impactan en los salones de clase, relatadas en las voces de las víctimas sobrevivientes o de sus allegados, lo que le resta ese tinte ficcional que podría haber atribuido fugazmente la pantalla de televisión, para poner en evidencia una cruda realidad que define la historia de todo un país.

Es así que el documental de *Ciro y yo* cobra tanta fuerza, porque esos personajes de película, no son de ficción, son reales, de carne y hueso, y de cierto modo atravesaron la pantalla y las fronteras geográficas para interpelar a sus espectadores quienes se apropiaron de su historia para de manera conjunta pensar en un país menos hostil y en donde sea viable una salida negociada que reemplace la vía armada.

Finalmente con respecto a los acuerdos de paz y al posicionamiento institucional las respuestas fueron así:

En el colegio hay docentes que ni siquiera tocan el tema, cuando es una cuestión que debería abordarse de forma transversal y es que efectivamente en la institución hay profesores que están de acuerdo con todo lo que fue el proceso de paz y hay otros que no, entonces los estudiantes reciben todas esas visiones. Usted puede llegar a hablarles de las distintas tendencias políticas, o puede llegar a hablar a favor de las negociaciones

con las FARC-EP o en contra, hay otros que directamente no dicen nada del asunto. Entonces digamos que no hay una mirada institucional y eso también tiene que ver con la autonomía que tienen los docentes.

En mi caso, mi intención, eso sí lo tengo que reconocer y no sé si sea bueno o malo, era convencerlos de un sí por la paz, para ello les traía cartillas en donde figuraban los acuerdos y debatíamos al respecto con los estudiantes. Entonces con argumentos se logró que algunos alumnos modificaran su visión, pero hay otros que traen un pensamiento muy arraigado desde sus casas que no se les va a poder cambiar. Sin embargo la idea no es que ellos me den la razón sino que puedan discernir, comprender, reflexionar y asumir una postura crítica, entonces así el conocimiento se convierte en un proceso de construcción de ida y vuelta donde el docente también aprende (Monroy, 2019)

Pienso que el hecho de que nosotros o algunos de nuestros familiares hayan vivenciado la guerra hace que el tema sea más sensible para todos. Porque un compañero me decía hace poco que el hecho de no sentir nada por nadie que esté en mal estado no nos hace peores personas, pero creo que precisamente en ello recae la humanidad de las personas. El hecho de poder sentir la necesidad del otro es lo que nos hace más humanos y la guerra ya queremos que se acabe en Colombia para que cada uno podamos vivir en paz y poder vivir de una buena manera, ya que vivir en medio de la guerra, de la violencia, eso no es vida. (Rodríguez E. , 2019)

No se trata solo de pedir la paz, porque a veces la violencia nosotros mismos la generamos, entonces es bueno pensar que la gente que nos rodea tiene ideas, emociones, sentimientos y que hay que respetar las diferencias. Escuchar los relatos de la gente que padeció la violencia es muy triste pero nos muestra lo necesaria que es la paz. (López M. , Paz, conflicto y memoria, 2019)

“Es muy triste lo que sucede en Colombia, la gente tendría que poder vivir tranquila, no salir corriendo por los efectos de la guerra, quienes hemos pasado por eso sabemos lo doloroso y difícil que resulta todo, por eso creo que lo de los acuerdos de paz contribuye a cambiar las cosas de alguna manera”(Esteban, 2019).

Y en el colegio nos llevan a reflexionar sobre el tema y lo necesario de la paz, pero no es algo que surge así de un momento a otro porque hay opiniones distintas, pero precisamente cuando se logra dialogar y llegar a acuerdos resulta mejor que estar en medio de la violencia.(Tabaco, 2019)

Enseñanza tradicional: ITE, entre lo antiguo y contemporáneo

En la Institución Educativa Técnica Chicamocha del municipio de Tuta tiende más a idealizarse la historia Patria que a tratarse de manera directa el tema del conflicto armado, sus orígenes, actores sociales y repercusiones en la sociedad contemporánea

De este modo se le da más relevancia a cuestiones como el bicentenario de la Campaña Libertadora, haciendo énfasis en los héroes de la patria, personas que:

Han puesto su granito de arena para que el país esté como esté, es el caso de José Acevedo y Gómez, de Pedro Pascasio Martínez y también algunos héroes de carácter local como sería el padre Andrés María Gallo un sacerdote que estuvo muy activo en Tuta durante la gesta libertadora, estamos intentado motivarlos con estas cosas(Granados, Cátedra de Paz - reocrridos institucionales, 2019)

INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA CHICAMOCHA TUTA



Lo anterior pone en evidencia lo referido por el rector de la institución:

Hay muchas situaciones en la actualidad que los maestros y los mismos estudiantes como que no las manejan, entonces se ve más por la televisión o se escucha por la

radio sobre el conflicto, pero como que no generan mucha controversia al interior de la institución. Lamentablemente los estudiantes viven en unas redes sociales donde para ellos es más importante chatear o hablar de alguna otra cosa que enterarse verdaderamente de cómo es la situación del país. El conflicto armado hace más parte del currículo oculto, porque ellos lo refieren más por lo que pasa en la tele. De vez en cuando ven ellos algo en la TV, escuchan algún comentario o simplemente de pronto en la casa alguien lo comenta, pero así una realidad profunda, no sé, me da la impresión de que tal vez poco(Corredor Villate, 2019).

El problema es que no hay casi espacio para ese tema, parece que ahorita el gobierno tiene entre sus proyectos reiniciar la Cátedra de historia, sería maravilloso, que rico que los muchachos vuelvan a conocer desde bien atrás la historia y puedan emitir unos conceptos sobre las personas que realmente ofrendaron su vida por la libertad y que entendamos su valor real, que ellos sepan que nuestros próceres anteriores dieron su vida por lograrla y que nosotros la estamos perdiendo, volviéndonos esclavos del teléfono, de la violencia, del sexo y del alcoholismo, que entonces ellos entiendan eso, que la única manera es conocer la historia bien, analizarla y mirar cómo la podemos mejorar(Granados, Cátedra de Paz - reocridos institucionales, 2019)

Esto pone de manifiesto que en la escuela prima una enseñanza tradicional, en donde se le siguen dando relevancia a los datos cronológicos, a los próceres, lo que determina que en la institución se detengan más en las etapas históricas remotas que en la comprensión del pasado reciente, lo que contribuye a la generación de sujetos pasivos y acríticos cuya mirada dista de su propia realidad.

Así la institución requiere de nuevas herramientas didácticas que fomenten el aprendizaje significativo de la historia reciente del país y del conflicto interno colombiano, para propiciar un pensamiento crítico que dé lugar al desarrollo de una nueva conciencia

histórica en donde además los actores sociales cumplan un rol activo como protagonistas de los procesos de cambio.

Cuando les preguntamos a los alumnos si les hablaban o no del conflicto armado en desarrollo de los contenidos de Cátedra de Paz y qué temas trataban en caso de ser afirmativa su respuesta manifestaron lo siguiente:

Muy poco nos hablan del conflicto, nos han mencionado si lo de los acuerdos de paz con las FARC. Me entero más por los medios de comunicación, las redes sociales y por mi familia sobre las masacres cometidas por grupos armados al margen de la ley, las víctimas que ha dejado y los casos de corrupción que los gobernantes de nuestro país han cometido con el fin de manipular testigos y evitar ser castigados con el peso de la ley(González, Conflicto y paz, 2019)

Jhojan Estiven Cardona:

Cada tanto nos hablan del conflicto armado, de cómo ha ido acabando con nuestro país y las consecuencias que ha traído social y económicamente. Arrancó con un reclamo de campesinos subversivos y terminó con el enfrentamiento armado de diversos grupos: militares, gobierno, etc, que se disputan la tierra para generar cultivos ilícitos y exportar drogas(Cardona, 2019)

“Nos cuentan que el conflicto armado tiene más de 50 años por lo cual grupos paramilitares o grupos al margen de la ley extorsionan, secuestran y matan”(Nonsoque J. C., 2019)

“Actos delictivos que atentan contra la paz del país, de eso se trata el conflicto”(Vargas, 2019)

“No me acuerdo de ningún tema dado en Cátedra para la Paz. Los paramilitares, la guerrilla, son grupos armados, que se encargan de generar el conflicto en nuestro país”(Riaño Caro, 2019)

“Casi no nos hablan del tema .El conflicto armado en Colombia es el enfrentamiento de fuerzas militares y fuerzas armadas”(Pacativa, 2019)

No hemos visto Cátedra de Paz. Sobre el conflicto sé que comenzó con la guerrilla que se suponía estaba defendiendo al pueblo por medio de amenazas a políticos corruptos, después siguieron los paramilitares, que aunque seamos ciegos la mayor parte de las veces sabemos que eran personas contratadas por los políticos para no meter a los militares y no quedar mal.(Dana, 2019)

“Conozco que se da en sectores alejados de la capital, que esto se genera ya sea por tráfico de drogas, y reclutamiento”(Becerra, 2019)

“Son grupos guerrilleros, paramilitares que no cumplen con cierto reglamento y violan los derechos de una persona o comunidad”(Cruz, 2019)

“Hay varios grupos armados que secuestran y hacen mucho daño a personas inocentes, estos grupos desplazan familias de sus tierras o viviendas dejándolas en la miseria y a la caridad de la gente”(Garzón, Conflicto y paz, 2019)

En desarrollo de las entrevistas algunos de los alumnos señalaron que no han tenido Cátedra para la Paz como una asignatura establecida, mientras que los que reconocieron la existencia del espacio curricular dejaron al descubierto que reciben escasos contenidos relacionados con el conflicto armado en Colombia, advirtiendo además que la información suelen obtenerla del grupo familiar, los medios de comunicación o las redes sociales, entre otros.

Si bien ocasionalmente les han hecho alguna referencia sobre el Bogotazo y el surgimiento de los movimientos guerrilleros como antecedentes del conflicto, se detienen más en el pasado remoto que en el reciente, lo que de cierta manera resulta contraproducente, ya que no se relacionan los acontecimientos históricos con la realidad actual del país, sino que quedan como hechos aislados lo que dificulta la comprensión profunda de la realidad que atraviesa Colombia. Por otra parte no hay un aprovechamiento de las TIC's que les de apertura como recursos adicionales de conocimiento e intercambio, sino que hay una mirada ortodoxa que se reduce a la lectoescritura, desconociendo las posibilidades de los avances tecnológicos

La información que tienen del conflicto data más del discurso familiar y mediático que del escolar, por lo tanto al consultarles sobre las causas del mismo las respuestas obtenidas refieren; violencia partidista, desigualdad social, narcotráfico, surgimiento de grupos guerrilleros y de extrema izquierda fundamentalmente.

A diferencia de la Fundación Pedagógica Rayuela y de la Institución Educativa Silvino Rodríguez, en la Institución Educativa Técnica de Chicamocha no se trabajaron relatos sobre el conflicto armado que procedan de las voces de las víctimas, ni extraídos de diarios, revistas, compilados bibliográficos o espacios web, lo que condice con la tendencia al énfasis en periodos históricos remotos donde más cuentan los héroes y las fechas patrias que la aproximación a la compleja realidad contemporánea.

En entrevista realizada a dos alumnas de grado once logramos obtener algunas opiniones relevantes con respecto al manejo dado por la institución a la Cátedra de Paz y algunos aportes con respecto a los modos pertinentes de abordar el conflicto y los temas de paz en el contexto escolar.

Pues el año pasado nos dieron un día para hablar del conflicto armado, pero creo que fue porque lo ordenaron desde el Ministerio de Educación, o sea fue obligatorio, y hablamos de las víctimas, de las consecuencias que se dieron a partir de esto, de por qué salieron las disidencias, las FARC, todos los grupos armados y ya. Yo creo que como tal no se ha incorporado la Cátedra de Paz, sería importante que nos hablaran sobre la corrupción que hay en este país por parte de los gobernantes y del asesinato de líderes sociales (González, Cátedra de Paz en la escuela, 2019)

También nos hablaron de la JEP (Justicia Especial para la Paz), eso lo hicieron el año pasado, para que todos los que causaron daño a las personas durante el conflicto armado, digan la verdad, para que así las víctimas tengan un poco de tranquilidad, es casi lo único de Cátedra para la Paz que he escuchado en este colegio porque casi no la han implementado.

Con respecto a los contenidos que deberían ser implementados en la Cátedra de Paz María Paula refirió que es necesario hablar del tema de la corrupción que se ha vivido en Colombia, ex gobernantes, políticos, que le han hecho mucho daño al país, así como los asesinatos selectivos a líderes sociales.

Es fundamental además hablar de la tolerancia en las aulas, para que todos tratemos de ser mejores personas, porque muchos de los conflictos que se han presentado en nuestro país, quizás se hubieran podido evitar hablando, tolerando a las otras personas, respetando las ideologías de los demás (Natalia Á. V., 2019)

Con respecto a la paz, a los acuerdos logrados con las FARC-EP y a la pertinencia de la Cátedra a nivel institucional los educandos expresaron lo siguiente:

La paz es la tranquilidad, que el vecino como yo pueda vivir en armonía en su comunidad, un país con otro, un profesor con los estudiantes y un país con un grupo

armado. Para mí la Cátedra de Paz es un medio para tomar conciencia sobre lo importante que es la paz, para no vivir en medio ni de la violencia ni de la inseguridad (Nonsoque J. C., 2019)

“ Y la paz es un derecho que tenemos todos los seres humanos de vivir en sana convivencia y armonía con los demás. La cátedra es una forma de tomar conciencia, de no hacer la guerra, de no optar por la violencia”(Saavedra, 2019)

La paz es vivir en cualquier parte de mi país sin el temor de que me puedan secuestrar, robar o matar, no importa si salgo en las horas de la noche o si vivo donde no hay muchas personas“La Cátedra de Paz debe estar enfocada en informarnos sobre lo ocurrido en nuestro país, así sabemos verdaderamente como estamos y no seremos engañados por falsos rumores.(Torres Granados, 2019)

Paz es la libertad de hacer algo sin tener preocupación o miedo de que algo malo va a pasar, es tener la certeza de que todos nuestros derechos no se van a violar y se harán realidad.La Cátedra de Paz es una idea buena pero si nos comprometemos a cumplirla todos, desde el más grande hasta el más pequeño, tanto como para un proyecto de vida, todo resultaría mejor, tendríamos más oportunidades de vida y mejoramiento de los derechos(Cruz Villanueva, 2019)

Yo entiendo por paz, un acuerdo que se logra con grupos armados (guerrilla, paramilitares) para poder vivir en un lugar determinado sin causar ningún tipo de agresión.La Cátedra de Paz en el sentido del colegio se aplica en la forma de uno relacionarse con los demás, sin tener conflicto alguno y en el sentido personal y nacional es la forma de respetar a los que nos rodean.(Becerra Caru, 2019)

“La paz es estar tranquilo, pero bueno de eso no hay aquí en Colombia, porque siempre tiene que haber alguna pelea en nuestro entorno o un conflicto. Creo que la paz la vamos a conseguir cuando haya un presidente justo”(Riaño Cano, 2019)

La paz es un derecho que todos tenemos. No nos hablan mucho sobre los acuerdos con las FARC, yo he escuchado por entrevistas en los medios que el acuerdo de paz no se ha cumplido como debe ser y también que ex gobernantes han estado detrás de casos de corrupción, masacres y ellos mismos han manipulado testigos para evitar ser judicializados, así que pienso que no tiene sentido hacer estos acuerdos si no se van a cumplir con transparencia y honradez.(González Pineda, 2019).

Entiendo la paz como la tranquilidad que deben tener las personas sabiendo que pueden salir a la calle y andar con confianza porque no les va a pasar nada. Con los acuerdos de paz se busca que las personas tengan tranquilidad, que sus hijos crezcan en un país libre de armas y de conflicto por parte de grupos armados.(Garzón, Cátedra de Paz, 2019)

La paz es la ausencia de conflicto, rencor y odio, donde todos respetamos y reconocemos errores. Con la cátedra deberíamos tener conocimiento de lo que sucede y puede pasar en el país y también que nos muestren lo que ha hecho el Estado para mejorar, cambiar o erradicar las situaciones violentas.(Cepeda Vargas, 2019)

La paz es sentirme segura en el momento de salir a algún lado porque sé que no hay violencia, pero lastimosamente esa paz que todo el mundo quiere no la hay, ya que no se respeta la vida.(Benítez, 2019)

“Entiendo la paz como que nuestra Colombia se libere de tantos asesinatos, violencia, robos y podamos vivir sin conflictos. Se trata de intentar salir de tanta maldad, para eso serviría la cátedra creo”(Hernández, 2019)

“La paz es vivir sin conflicto o por lo menos aprender a resolverlo con el diálogo y no con las armas de fuego para mostrar quién es quién. La cátedra tiene un sentido muy importante, educar para evitar la guerra”(Acuña, 2019)

La paz es estar en tranquilidad con nosotros mismo y entender que los demás también pueden pensar y sentir distinto que yo. El propósito de la cátedra es muy significativo porque debe ayudarnos a entender el conflicto armado desde su raíz.(Suárez, 2019)

Entiendo por paz un país donde las personas compartan unas con otras, que no haya peleas ni muertes, que haya diálogo, eso es paz, cosa que en Colombia no hay, cada día, cada mes, cada año hay un asesinato, un secuestro. Las personas no saben convivir, no hay respeto por la diferencia(Cardozo, 2019)

El responsable del espacio curricular en la institución refirió lo siguiente:

Creo que ninguno en el colegio ha vivido situación de desplazamiento, secuestro o asesinato selectivo, acá no se da eso como en otras regiones del país, entonces como los estudiantes no lo han vivido es como difícil que lo evidencien, pero sí por ejemplo en el occidente de Boyacá hay mucha violencia, está también el tema de los desplazados, de los venezolanos que vinieron a parar acá también. Entonces aquí llega mucha gente porque Tuta es un buen vivero, entonces vienen a rehacer su vida aquí y ellos nos cuentan sus experiencias y los muchachos son conscientes de eso, entonces estamos empezando a dimensionar lo que es el conflicto armado en Colombia”(Granados, Cátedra de Paz - recorridos institucionales, 2019).

El docente se refirió también a la votación por el sí en el plebiscito por la paz:

Sucede que esta región se deja influenciar mucho por Álvaro Uribe y sus secuaces, entonces es como que los niños no saben a qué atenerse, porque son solas peleas entre Santos, Uribe, ahora Duque tampoco está cumpliendo nada, y pues los muchachos están cansados y se dan cuenta que la cosa ya no funciona así. Por ejemplo en el mismo colegio estamos teniendo problemas por falta de docentes y el Estado no le para bolas, quiere exigir mucho pero sin dar nada, entonces los muchachos ya están siendo como consecuentes con eso y no le están creyendo mucho al gobierno. Nos insisten en la paz,

pero el Estado no invierte en educación como tendría que ser, necesitamos que la paz se traduzca en hechos(Granados, Cátedra de Paz - recorridos institucionales, 2019).

De la guerra a la paz. Experiencia local. Pugna entre el silencio y las palabras.

COLEGIO SAN IGNACIO DE LOYOLA OTANCHE



En el caso de la Institución Educativa San Ignacio de Loyola del municipio de Otanche, la estructura mafiosa del periodo de violencia que primó en el occidente de Boyacá ha sido determinante en los procesos sociales y en la construcción de los sujetos que habitan estos territorios.

Durante la llamada Guerra Verde (1984-1990) predominaban los enfrentamientos entre clanes familiares por la esmeralda, lo que naturalizó la idea del conflicto, el crimen organizado, del dinero fácil lo que propició la deserción escolar en miras de integrar esa organización mafiosa que prometía un destino más ostentoso.

Sin embargo lo que la guerra trajo al municipio fue desolación, atraso y muerte ampliando la brecha social y económica entre los habitantes no solo de Otanche sino del resto de municipios que integran la provincia de occidente.

Es por ello que se logra la firma de un acuerdo de paz (1990) con miras a modificar la historia del occidente de Boyacá, lo que propició nuevos modos de vinculación con el territorio y con los sujetos que lo habitan. Otanche entonces está atravesada por una historia de guerra y otra de paz, esta dualidad la ha llevado a abordar el conflicto armado en las aulas de un modo dirigido a propiciar la resolución de los conflictos a través el diálogo y la concertación, recordando lo nocivo y contraproducente que ha resultado optar por la vía armada.

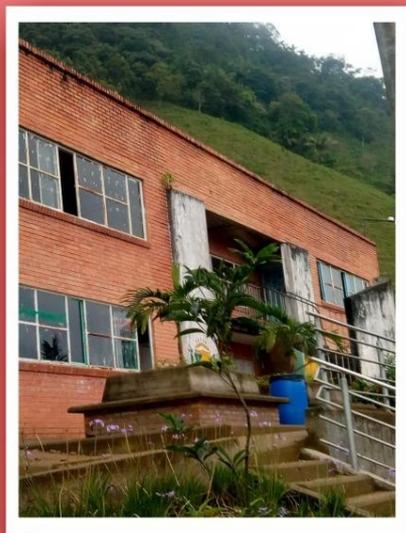
Si bien hay una contextualización histórica del conflicto interno colombiano desde grado sexto hasta grado once, suelen hacer énfasis en la Constitución Política de 1991, así como en los derechos y deberes que contribuyan en el buen ejercicio ciudadano.

Con la implementación de la Cátedra de Paz se han venido replanteando contenidos y metodología puesto que la experiencia vivida por el municipio podría ser un punto de partida

para hacer énfasis en el trabajo de recuperación de la memoria histórica, sin embargo a nivel directivo manifiestan que estarían requiriendo recursos y capacitación para enfocar su propuesta en esa dirección.

Por lo tanto en el periodo de análisis no han trabajado en las aulas relatos ni orales ni escritos de víctimas del conflicto armado como sucede en otras instituciones abordadas en este estudio, porque quizás la propia experiencia de violencia que marcó la vida de los habitantes de Otanche los ha llevado a sentir y a apropiarse de la realidad nacional de una forma más directa y consciente.

COLEGIO SAN IGNACIO DE LOYOLA OTANCHE



Jonathan Hernán Nino profesor de sociales considera que sí existe una relación entre los procesos nacionales y lo que vivió el municipio, marcado por la violencia a partir de la minería.

Los mismos papás como que le cuentan a ellos todo lo que ha pasado en Otanche, entonces ellos lo asocian con otro tipo de conflictos a nivel nacional y global, caso puntual la crisis política de Venezuela y la migración, también el accionar de los grupos armados en Colombia, la vulneración de ciertos derechos, lo que los lleva a reconocerse como sujetos sociales y políticos que no están al margen de lo que sucede en el país” (Niño, Construyendo la paz desde las aulas, 2019)

Cuando les preguntamos a los alumnos de la institución si les hablaban acerca del conflicto armado en las aulas y de ser afirmativa la respuesta, de qué modo les era referenciado, respondieron lo siguiente:

Nos hablan muy poco del conflicto. La Cátedra de Paz termina en actividades aisladas que hace cada tanto el colegio. Nos han contado así por encima sobre el surgimiento de los grupos guerrilleros y como sus ideales se fueron desvirtuando como consecuencia del narcotráfico. (Leidy, Hacia la paz, 2019)

Y sobre el conflicto casi no nos dicen nada, nos enteramos más por lo que dice la gente en el pueblo o por noticias de vez en cuando. Y en principio había una idea revolucionaria que da lugar al surgimiento de la guerrilla, pero el tema es que para su lucha necesitaban presupuesto, y entonces empezaron a extorsionar, a secuestrar a la gente y todo eso, y pues la gente se cansó y dijo ya no más entonces surgió el paramilitarismo y ahí se agravó el conflicto. (Jessica, 2019)

“Uno se entera más por lo que habla por ahí la gente o en noticias pero nada más, en el colegio no suelen hablar de estos temas, nos han mencionado lo de los acuerdos de paz con la guerrilla, eso solamente” (Karol, 2019)

Sin embargo, más allá de reconocer que el tema del conflicto armado no es abordado profundamente en las aulas, si existe una tendencia a relacionar la realidad nacional con el contexto local.

Sucede que cuando hablamos de Otanche, la gente lo ve como un territorio vulnerable y es como que hay miedo aún, la violencia ha dejado huellas porque está zona ha sido muy afectada por la guerrilla, y los relatos proceden de nuestros padres, nuestros abuelos, que nos cuentan cómo fueron las cosas antes.(Leidy, La paz en el occidente de Boyacá, 2019)

Estos relatos suelen generalmente quedarse en casa o pasan a ser historias de pasillo, pero no son compartidos abiertamente en las aulas de clase, ni aprovechados como un espacio facilitador que dé lugar a otras lecturas sobre el conflicto interno colombiano.

Parte de ello se debe al miedo y a las secuelas que ha dejado la Guerra Verde que infundió temor en los moradores de la región, quienes prefirieron auto silenciarse tanto individual como colectivamente para preservar sus vidas.

Sucede que en Otanche se instaló la violencia y desarticularla ha sido un proceso lento y gradual que se ha venido propiciando a nivel urbano gracias al acuerdo de paz logrado, sin embargo en las veredas hay profundas secuelas aún y hay mucho por cambiar, ya que si a la gente le disgusta algo ya se empiezan a dar machete(Leidy, La paz en el occidente de Boyacá, 2019)

De este modo pugnan el silencio forzado con esa toma de conciencia colectiva en donde los moradores quieren contar sus historias con sus propias palabras, para que no queden extraviadas y así asumir una posición que les arrebatte el miedo y les habilite la palabra.

Considerando que los alumnos de la institución refieren que gran parte de la información que tienen sobre el conflicto armado procede de los medios de comunicación, resulta relevante que identifiquen que la información que consumen, está condicionada por los intereses de empresas multimediáticas, por lo tanto deben aprender a ser selectivos en los contenidos y además ser partícipes y conscientes de la necesidad de recuperar esos relatos locales en las voces de sus propios protagonistas.

Cuando les preguntamos si conocían cuáles eran las causas del conflicto armado, estas fueron sus respuestas:

Primero como que todo empezó con que no les gustaba el régimen que tenía el pueblo, entonces quisieron hacer otro régimen para poder contrarrestar ese, pero como ya no tenían plata para seguir con eso, entonces empezaron con la marihuana, con la coca y pasaron a ser entonces narcotraficantes.

Y pues yo creo que las peleas o sea más allá de que todo empezó porque no estaban tanto de acuerdo, empezaron a ir más por las drogas para el sustento, para conseguir la plata que necesitaban, entonces se convirtió en un conflicto, en vez de defender los derechos, en este momento lo que hace las FARC es pensar en la plata, entonces empezaron a extorsionar, a mandar bombas, entonces ahí no se está defendiendo ningún derecho. (Leidy, La paz en el occidente de Boyacá, 2019)

El inconformismo es la principal causa del conflicto, han gobernado siempre los mismos, entonces algunos se revelaron y conformaron la guerrilla para reclamar igualdad de derechos, pero en la búsqueda de recursos para su causa, también se corrompieron y terminaron apoyando el narcotráfico. (Jessica, 2019)

“Pues en lo que he escuchado pues todo esto comenzó por los desacuerdos de los partidos políticos, surgen las primeras guerrillas, pero como que fue por eso” (Karol, 2019)

Finalmente con respecto al proceso de paz y los acuerdos logrados con las FARC-EP manifestaron lo siguiente:

Y uno no sabe si está bien o no, bueno está bien, pero los tratados firmados no sé porque si unos dan a favor de la guerrilla es como redimirlos a ellos, si ustedes quieren, si ustedes nos permiten y si solo ustedes quieren dejar las armas, entonces nosotros les proveemos unas casas, les damos subsidios entonces a mí no me parece eso porque es como que los estamos premiando porque hacen el mal, entonces si es bueno que se desmovilicen y eso va como a conciencia, pero entonces ahí en el tratado se plantea como pues si quieren entregan las armas y ya(Leidy, La paz en el occidente de Boyacá, 2019)

“La verdad no he escuchado mucho sobre eso, pues si como que el pacto que hicieron pues que bien y que tales pero no he escuchado nada más”(Jessica, 2019)

No es que esté muy informada sobre el tema, hicieron un acuerdo listo, la guerrilla, algunas personas se desmovilizaron y vienen aquí a la sociedad a qué.. deberían en vez de decirles le vamos a dar una casa etc, listo que hagan proyectos que sirvan para la sociedad, que aporten algo después de que destruyeron tanto, porque también hay víctimas dentro de la misma guerrilla.(Karol, 2019)

En vez de darle a las víctimas le estamos dando a los causantes, entonces es difícil ver que usted le está dando una casa a una persona que ha hecho tanto daño en vez de darle una casa a una víctima, entonces no, es como muy complejo de asimilar. (Leidy, La paz en el occidente de Boyacá, 2019)

Estas versiones parcializadas, fragmentadas sobre los acuerdos de paz logrados con las FARC-EP de las que dan cuenta las alumnas ponen de manifiesto la necesidad de profundizar en el abordaje del conflicto armado en las aulas para la comprensión de las posteriores negociaciones de paz.

Si bien hay un reconocimiento de los actores partícipes del conflicto y de algunas de las causas que lo generaron, falta trascender en sus orígenes y consecuencias para desentrañar colectivamente y desde la esfera local sus impactos y repercusiones.

Nosotros como institución, en mi concepto sí estamos de acuerdo con la paz porque si no tenemos ese bien, ese derecho, no habrá progreso por ninguna parte, ni para los muchachos debido a la historia que tenemos nosotros, ellos se han dado cuenta que la paz si se puede porque nosotros vivimos un proceso de paz que lo pudimos hacer y que se vivenció y que prácticamente se hizo con voluntad de las partes, sin mucha intervención del gobierno, entonces eso es lo que también queremos llevarle a los muchachos, a demostrarles que si se puede, porque si se pudo en una región pequeña, también se puede en la Nación, entonces esa es la mirada que tenemos nosotros, decirles que los conflictos si se pueden solucionar, que si podemos llegar a acuerdos, y que si podemos vivir en paz(Pinzón, 2019).

El colegio se ha valido de la experiencia local de paz para enfocar la cátedra al manejo de conflictos y la sana convivencia en el ámbito escolar, pero hay un reconocimiento por parte de las directivas y el personal docente sobre la necesidad de abordar los relatos locales para comenzar a trabajar en ejercicios de memoria histórica.

Al ser la Cátedra de Paz una asignatura reciente en el Proyecto Educativo Institucional, su planificación, tratamiento y metodología están sujetas a permanentes modificaciones a partir del contexto social, político y económico del país y a las prioridades establecidas en los procesos formativos.

La voz de las víctimas. Memoria, verdad y justicia. Hacia una educación para la paz en Quebec

De las instituciones abordadas en esta investigación ha sido el Colegio Quebrada de Becerras de la ciudad de Duitama el que sobresale por tratar en las aulas el tema del conflicto armado a partir de los relatos de las víctimas con material procedente del Centro Nacional de la Memoria Histórica, lo que le ha permitido tanto a educadores como educandos profundizar en las causas que lo generaron, enmarcadas en la desigualdad y la exclusión social.

De este modo, antes que quedarse en los antecedentes históricos, y en los manuales escolares de historia, han incorporado una metodología en la que se ha fomentado la lectura reflexiva y crítica sobre la realidad colombiana con informes actualizados de la Comisión Nacional de la Memoria como "Basta ya, memorias de guerra y dignidad" entre otros.

"Aquí los estudiantes leen informes del Centro Nacional de la Memoria Histórica, piden permisos en sus casas, algunos los leen con sus papás, luego comparten esa experiencia, y la suma de las socializaciones de cada uno de los estudiantes conforman lo que han denominado el Museo Móvil de la Memoria Histórica"(Pineda M. , Proyecto Cátedra para la paz, 2019).

COLEGIO QUEBRADA DE BECERRAS



Además de los informes referidos, también utilizan material de internet, columnas de opinión, crónicas, películas y documentales también procedentes del Centro Nacional de la Memoria Histórica.

Generalmente los libros que utilizan en las clases de Cátedra para la Paz traen una sumatoria de relatos de las víctimas, y ahí han centrado su atención. En la institución han tenido estudiantes que han sido víctimas del conflicto, entonces ellos también comparten sus experiencias y eso ha servido mucho para estimular el trabajo en las aulas.

Yo si he estado trabajando con algunas víctimas, personalmente porque me interesaba ver cómo abordar la temática con mis estudiantes, y pues la verdad es bien complejo, bien duro, o sea eso te golpea, te demuele, después de eso tú ya no vuelves a dar las clases igual que antes, tienen que ser distintas(Pineda M. , Proyecto Cátedra para la paz, 2019).

Ha surgido mucha tensión, especialmente cuando se habla de los textos que los estudiantes leen para el Museo de Historia Viva, ellos trabajan los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica, entonces como todos sabemos, son historias reales, difíciles de todo lo que ha pasado en nuestra Nación y pues si ha generado un poco de tensión porque mucha gente no está de acuerdo con que los jóvenes lean este tipo de textos, entonces creo que esa ha sido una de las dificultades que se han presentado, pero lamentablemente es la realidad del país y pues hay que conocerla, entonces ese ha sido como el punto álgido del proyecto(Espinosa, 2019).

La directora de los grados décimo y once de la institución evocó además una experiencia en la que asistió a un campamento organizado por el Ministerio de Educación Nacional, denominado Generación Pacífico en donde conversaron con Madres de la Candelaria, a

quienes les asesinaron a sus hijos, entonces los alumnos que participaron tuvieron la oportunidad de escuchar de primera mano las historias tal y como son:

Que los violaron, que los empalaron, que los asesinaron, entonces son palabras duras, frías, historias que te congelan el corazón, y así mismo son los textos, directos, pero es lo que realmente ha pasado, entonces obviamente eso impacta en los chicos, pero los lleva a reflexionar sobre el tema y a asumir un lugar distinto al de ser meros observadores" (Espinosa, 2019).

Este proyecto les ha permitido a los estudiantes conocer las raíces del conflicto, los desafortunados hechos que ha vivido el país a raíz de la violencia y tener una visión crítica sobre el tema. Aproximarse a los hechos, a los antecedentes y hacer una crítica me parece que es el objetivo general de la educación y esa es una cuestión que este proyecto ha abordado con lujo de detalles (Sierra, La paz en las aulas. La experiencia de Quebec, 2019).

Los estudiantes demuestran un interés alto, ellos están interesados en conocer la historia de su país y pues ellos han leído los libros continuamente, los repasan una y otra vez, como te decía ellos saben los números, los indicadores, los autores, qué sucedió, las fechas, entonces esa ha sido la parte más interesante del proyecto, que ellos conocen, cifras y datos exactos de lo que sucedió, y no son datos generales sino información específica, entonces ellos han logrado apropiarse del proyecto en sus diferentes dimensiones, no solamente a partir conflicto sino también a través del fortalecimiento de procesos democráticos (Suesca, 2019)

Hay personas que aún tienen una concepción tradicional de la educación en donde la escuela no tiene por qué tratar estas temáticas porque pueden resultar traumáticas para los estudiantes, pero "nosotros creemos que sí, toca llevar estos discursos al aula y allí ser capaces de desarmarlos y dar a entender que sí, que funcionan, que es posible que nosotros

saquemos lecciones de la memoria para no cometer los mismos errores”(Pineda M. , Proyecto Cátedra para la paz, 2019)

La gente que se craneó la Cátedra para la Paz creo que entendía muy bien la necesidad de abordar esas temáticas desde el aula. Entonces la pregunta es por qué ellos se apropian. Pues porque les duele el país, en el fondo todos los colombianos cuando logramos tocarnos allá dentro, el alma, el espíritu o lo que sea, entendemos que nos toca marcar la diferencia, eso no puede ser una frase de cajón, sino que en serio tenemos que asumir nuestro papel y nuestra función social como estudiantes y como maestros(Pineda M. , Proyecto Cátedra para la paz, 2019).

Cuando les preguntamos a los estudiantes de grados décimo y once del colegio Quebrada de Becerras si les hablaban del conflicto armado en las aulas, y en caso de que así fuera, de qué modo les era contado respondieron lo siguiente:

En nuestra clase es importante y creo que en todos los colegios es relevante hablar del conflicto armado ya que es un problema que vivimos y que no podemos pasar por alto.El conflicto no es más que una cortina de humo para tapar muchos problemas que vive nuestro país como la corrupción, entre otros, entonces muchos políticos por no decir todos se lucran de la guerra, entonces pues creo que es necesario en el colegio ver cómo el conflicto armado nos afecta a todos(Montoya X. , 2019)

Pues yo creo que es necesario que estos temas se planteen en el colegio porque aquí es donde estamos los jóvenes del presente y de ahora depende el futuro, de lo que hagamos ahorita, y lo que estamos trabajando es el pasado que muchas personas han dejado atrás para seguir adelante, pues en cierto sentido está bien, porque las personas que por ejemplo vivieron el conflicto en carne propia han tenido consecuencias , y pues lo más conveniente (nunca se va a olvidar la muerte de un ser querido) , pero si es salir adelante por la vida, pero hay también temas que utilizan para seguir repitiendo las cosas y pues eso es lo que

queremos evitar aquí en el colegio, que se repita este conflicto y toda esta masacre que hemos vivido.(Vivas, 2019)

Si hablamos del conflicto, sobre todo de las víctimas. Yo quisiera recalcar el nombre de nuestro proyecto Mnemósine, la diosa de la memoria según la cultura griega, por eso el profesor Miyer decidió colocar este nombre para hacerle un homenaje a todas las víctimas mediante la memoria, poniendo sus historias y diciendo la verdad de lo sucedido para poder concientizarnos a nosotros y así llegar a más personas para que se den cuenta de lo que está pasando.(Rodríguez I. , 2019)

“Sí, nos hablan del conflicto en Colombia, que es resultado de la intolerancia, las diferencias, y la desigualdad”(Tamayo, 2019)

Yo soy desplazado por la violencia, a mi mamá la amenazaron en Arauca y le dijeron que si no se iba mataban a toda su familia y vinimos a parar acá a Duitama. Me parece bien que en el colegio se hable de lo que pasa en Colombia, porque aunque en Boyacá no pasan tantas cosas como en otras regiones, no hay que ser indiferentes. Nosotros de pequeños veíamos como mataban siete, ocho personas con tiros en la cabeza o pasaban así en motos disparándoles, o con bombas, motobombas, carrobombas, todo lo que es con bombas y entonces por ejemplo allá todo sigue igual no ha cambiado nada, entonces, están otros grupos y pues todo sigue igual. Ese pueblo es como si nunca fuera a cambiar. Poder contarles a mis compañeros por lo que tuvimos que pasar nosotros y muchos colombianos más es importante para saber lo que pasa en el país.(Jahisbert, 2019).

Al identificar el lugar relevante que ocupan los relatos de las víctimas en la lectura del conflicto armado a nivel institucional, los estudiantes evocaron algunas de las narraciones trabajadas en las aulas:

Personalmente a mí me marcó muchísimo la historia de Bojayá que fue una masacre que sucedió el 2 de mayo de 2002 donde un cilindro, una pipeta de gas cayó en una iglesia

donde se refugiaban casi 300 personas. Me impactó muchísimo como las personas se aferran tanto a un dios y creen que por estar dentro de una iglesia se van a salvar, o sea 300 personas en una iglesia y pues esto fue un crimen de Estado porque tanto paramilitares se estaban escondiendo detrás de la población y guerrilleros lanzaron pipetas de gas, por decirlo así a lo loco. En este informe nos relatan que uno de los guerrilleros dijo que no se podía lanzar el cilindro bomba porque los paramilitares se encontraba en constante movimiento y pues que no se podía, o sea tenían que tener un objetivo fijo pero pues no les importó y lo tiraron como cayera, entonces creo que me marcó esto y la resistencia que hizo el padre Antun Ramos que fue el único que se atrevió a salir en medio de las confrontaciones con el pañuelo blanco gritando que eran población civil, que no les hicieran daño. (Montoya X. , 2019)

Bueno a mí una cosa que me llamó mucho la atención fue el texto de Alberto Salcedo Ramos publicado en la revista Sojo que se llama el pueblo que sobrevivió a una masacre amenizada con gaitas, es la historia de la masacre de El Salado en el departamento de Bolívar, y fue ahí donde empecé a investigar sobre el corregimiento y así encontré el informe sobre El Salado, esa guerra no era nuestra del Centro Nacional de Memoria Histórica y fue cuando la empecé a leer que la empecé a desarrollar (Vivas, 2019)

Gracias al proyecto Mnemósine y a los documentos del Centro Nacional de Memoria Histórica y también al libro que leí: *“Esa mina lleva mi nombre”*, aprendí que cualquier adversidad se puede superar teniendo una buena compañía familiar o social ya que el libro que leí nos cuenta historias sobre personas que fueron afectadas por minas en dispersión y perdían extremidades de su cuerpo o alguno de sus sentidos y uno de los pilares más fuertes que les ayudó a superar estas adversidades fue la familia. (Rodríguez I. , 2019)

Pues en especial un informe del Centro Nacional de Memoria Histórica que fue “El Placer”, entonces escuché a unas compañeras que estaban exponiendo el libro, hablaban en una parte

de como los paramilitares hacían desfiles con las muchachas del pueblo, y una como que se resistió a que la violaran, entonces eso a mí me llamó muchísimo la atención y me enseñó como tomar ese empoderamiento de ser mujer.(Tamayo, 2019)

A mí lo que más me gustó fue el libro: *La palabra del silencio* del Centro Nacional de la Memoria Histórica. Los periodistas sin importar las amenazas siempre iban en búsqueda de la verdad, algunos de ellos incluso trabajaban de infiltrados y lograban entrevistar a grupos traficantes.

También me impactó lo del periodista Jaime Garzón que lo asesinaron, le ofrecieron guardaespaldas, pero él no quiso que lo cuidaran ni nada, él quería andar libre, como una persona normal y después él fue asesinado en su camioneta con dos tiros en el cráneo, y Orlando Sierra que también fue asesinado frente a su hija. Hay periodistas que han sido asesinados frente a sus hijos, y a esos niños les queda un trauma y quizás un deseo de venganza, pero terminan haciendo lo mismo que sus padres, luchando por proteger la verdad. En otros casos de masacres, pasaban los asesinatos y los familiares de las víctimas iban al lugar donde sucedieron los crímenes para recoger las balas y tenerlas de memoria(Jahisbert, 2019)

Al escuchar los relatos compartidos por los estudiantes de Quebec se percibe que en la institución se ha transitado un proceso que va dirigiendo a los educandos a una comprensión histórica de su realidad tanto individual como colectiva a nivel local, regional y nacional, lo que da lugar a una conciencia histórica que les permita analizar la realidad social tanto en tiempo pasado como en presente.

Se destaca en esta institución que se ha superado ese modo de contar el conflicto basado en un orden cronológico y estructurado, para hacer énfasis en una historia reciente que según Franco y Levin (2007) la definen como "un pasado abierto, de algún modo

inconcluso, cuyos efectos en los procesos individuales y colectivos se extienden hacia nosotros y se nos vuelven presentes” (Franco, 2007, pág. 31)

Este concepto cobra fuerza en la medida que según lo manifiestan Carnovale y Larramendy (2010) en un estudio sobre la enseñanza de la historia en la escuela argentina “el pasado reciente es aquel que hoy en día todavía es fuente de conflictos políticos en la medida que es un pasado presente, es decir forma parte de un ciclo que todavía no se cierra y eso tiene que ver no solo con las significaciones sino también con las formas de perpetuación en cuanto a cuestiones que todavía están sin resolver como en el caso de las víctimas de desaparición forzada”.

En el colegio en mención notamos que se ahonda en las subjetividades políticas que se traducen en:

La capacidad de expresar, sentir y actuar políticamente desde lo individual y colectivo, así como la adquisición de una conciencia política y la capacidad emancipadora que esta tiene, pero le agregan la importancia del desarrollo de una conciencia histórica, de una autonomía y reflexividad, valor hacia lo público, y redistribución de poder como nociones más destacables entre otras. Y realizan una articulación de esa noción con la de socialización política como el proceso a través del cual se puede llegar al desarrollo de dicha subjetividad (Palacios, 2012)

La incidencia de la Cátedra de Paz en la formación de las subjetividades políticas y en la conciencia histórica es notoria en cuanto se le otorga un significado, un sentido y una apropiación a los contenidos, que no solo repercute en la lectura de la realidad nacional, sino en los proyectos tanto individuales como colectivos. Al respecto los alumnos opinaron lo siguiente:

A mí me cambió totalmente el rumbo de mi proyecto de vida porque yo realmente cuando llegué a este colegio no tenía claro qué estudiar entonces el proceso con el profesor

Miyer creo me enfocó y me formó como una joven líder. Yo era de pocas palabras, no me sabía expresar, entonces a medida que iba avanzando por las exposiciones de los informes, yo me daba cuenta que tenía esa pasión por ayudar a la gente, entonces como que me encanta el derecho. El proyecto Mnemósine me encaminó y me hizo soñar un futuro porque es lo que pocos jóvenes tienen, se encargan de vivir el presente y creen que solo es disfrutar y ya, y yo a partir de esta experiencia con la Cátedra de Paz quiero ser alguien en la vida(Montoya X. , 2019)

Bueno yo creo que a mi este proyecto me ha cambiado en el sentido humano, en tener tolerancia por el otro, en tener empatía. También conocer mejor la historia de Colombia. Desde que trabajamos con Mnemósine empecé a conocer ampliamente lo que es Colombia realmente, lo que es tomar una buena decisión, cómo saberla tomar y pues tener la oportunidad de dialogar con víctimas, o sea ya hace parte de una reflexión personal y pues le doy gracias a este proyecto.(Vivas, 2019)

“Este proyecto lo que más me aportó es tener más seguridad en mí mismo y valorar mucho más lo que tengo, absolutamente todo”(Rodríguez I. , 2019)

A mí me cambió muchísimo porque yo pues digamos seguía la vida así no más, pero cuando conocí la historia de las demás personas me dije que afortunados somos que no estamos tan afectados como los demás que han pasado por maltrato físico, social, de todo y pues me enseñó mucho, sobre todo a ser mejor persona y a reflexionar sobre la desigualdad social en Colombia que ha puesto en desventaja a muchos dando lugar al conflicto.(Tamayo, 2019)

A mi me ayudó a ponerme en los zapatos de las demás personas. Hay un dicho que dice: “Convierte una bala en papel para hacer poesía” y también por ejemplo con la palabra, con la escritura se pueden cambiar muchas cosas”. En mi caso me gusta dibujar, pintar, y creo que con el arte se puede construir un país distinto donde sea viable la paz.(Jahisbert, 2019)

Una vez que tanto educadores como educandos nos contaron la forma en que ha sido abordado el tema del conflicto armado en la institución, también surgieron opiniones con respecto al proceso de paz con las FARC-EP y a los acuerdos logrados, tema relevante también en el ejercicio de memoria histórica en el que trabaja permanentemente el colegio(Montoya X. , 2019)

Pues yo también estoy de acuerdo con el proceso de paz porque se iba a hacer un negociación para sacarlos a ellos de donde estaban y dejar de atacar a una sociedad civil para meterla como otra sociedad civil, que hicieran parte de otras personas sin uniformes sin nada. Hay plata que se va más para la guerra que para la educación, también desmovilizando a estas personas se va otro tipo de guerra que tenemos que es la corrupción, el robo que hacen, estamos hablando de más de 50 mil billones.(Vivas, 2019)

“Yo también estoy de acuerdo con el proceso de paz ya que es una forma digamos diplomática de hacer que Colombia encuentre la paz y acabar con la guerra que es un negocio”(Rodríguez I. , 2019)

Estoy de acuerdo con el proceso de paz, no solo en las víctimas radica el conflicto, sino también en la naturaleza, una parte muy importante es que también los grupos afectan el ecosistema en Colombia, entonces el proceso de negociación de paz ayuda en gran parte a las víctimas. A combatientes del conflicto, a grupos armados y a la naturaleza, porque como los grupos armados estuvieron allá con sus campamentos, pues esas zonas, esos parques lugares podrían ser utilizados para fortalecer el turismo y la economía.(Tamayo, 2019)

“Sabemos que soldados, paramilitares, guerrilla y comunidades han sido dañados de forma violenta, entonces el camino es la paz, el diálogo, el tratar de resolver los conflictos”(Jahisbert, 2019)

CAPÍTULO VI

Como en lo privado, lo íntimo y lo familiar, todas las imposturas de la guerra se fracturan ante el hecho de ser narradas y resignificadas a través de la memoria colectiva. Dado que es en ese territorio entre lo privado y lo público donde se disputa la definición del "ser" y del "habitar" unos territorios de una manera y con unos propósitos particulares (Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21, 2012)

Análisis de las Representaciones Sociales del conflicto armado en el proceso de construcción de la memoria histórica

En el capítulo anterior identificamos las Representaciones Sociales del conflicto armado en Colombia que atraviesan el desarrollo curricular de la Cátedra de Paz, a partir de los relatos orales y escritos reproducidos y validados tanto por educadores como por educandos.

Las narraciones nos han dado cuenta del espacio conferido al tema del conflicto armado en la agenda educativa institucional a partir de la implementación de la Cátedra de Paz, del lugar que ocupan los actores, del modo en que es leído e interpretado, de los olvidos, de los silencios, de aquellas grietas de la memoria que de cierto modo nos aproximan a lo que es posible decir o no decir.



Estos umbrales de la decibilidad, dan cuenta de lo que se reitera, de lo que se elude, de aquellos procesos de inclusión y de exclusión de los actores a partir del modo en que son nombrados y clasificados.

Sin embargo, lo que nos interesa particularmente en este capítulo es analizar el proceso de construcción de la memoria histórica discursiva por parte de los actores sociales

de las instituciones educativas, lo que nos conducirá a conocer los sentidos y apropiaciones dados a la asignatura en los modos de leer los acuerdos de paz logrados en La Habana-Cuba.

El actor discursivo es un ser cognitivo y social, constructor y de-constructor de realidad, promotor de formas de representación de su entorno y de sí mismo, de manera que genera con los demás actores formas de comprensión de la realidad, enmarcada desde el discurso en sus dimensiones histórica, social, política y cognitiva (Pardo Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso*, 2013, pág. 109).

El discurso permite desentrañar qué es lo que resulta significativamente estable y permanente para una cultura en un momento histórico particular; esto es, lo que teóricamente se puede definir como lo cognitivamente consensual (...). Definido de manera muy amplia, el consenso es el grado de acuerdo que existe sobre diversos temas entre los individuos que componen un grupo (...) solo cuando se reconoce la permanente contradicción, negociación y fragmentación en el discurso es posible avanzar hacia la identificación de los consensos (Pardo Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso*, 2013, pág. 120).

Rayuela: El Estado, gran responsable del conflicto en Colombia

En el caso de la Institución Educativa Pedagógica Rayuela el modelo de comunicación-educación que atraviesa las prácticas de enseñanza-aprendizaje es aquel con énfasis en el proceso, encaminado a generar una conciencia crítica, en la medida que brinda herramientas para pensar, reflexionar y accionar.

El conocimiento no es concebido como un producto terminado sino como un proceso en permanente construcción en donde tanto educadores como educandos son partícipes y protagonistas del mismo.

La escuela de la modernidad en la que se llenaban de conceptos la pizarra y los cuadernos ha sido corrida de su lugar por aquella que propicia que tanto educadores como educandos piensen su lugar en el mundo y actúen en concordancia con ese situar político, por lo tanto lo que sucede afuera no es ajeno a lo que ocurre en las aulas, sino que está en permanente conexión.

Ese modo de concebir el conocimiento le ha permitido a la institución educativa propiciar un ejercicio de construcción de la memoria histórica, que no solo se reduce a referir el conflicto interno colombiano como un episodio histórico de vieja y larga data, sino que ha generado una lectura reflexiva y consciente de la realidad que conduce a que los actores de la institución educativa se reconozcan como sujetos políticos con capacidad de generar cambios.

Cuando dialogamos con alumnos de la institución, reconocieron que en el colegio les hablaban del conflicto armado, de los orígenes y causas del mismo, de los actores, que si bien les es presentado un recorrido breve que los ubica históricamente, generalmente se aborda en relación con hechos actuales, haciendo énfasis en las víctimas del conflicto y en la recuperación de la memoria histórica.

Hay un reconocimiento en lo que respecta al origen del conflicto, al aceptar que se remite a causas sociales y políticas; sobresale además la guerrilla como actor principal en mención y le siguen las víctimas con énfasis en los líderes sociales.

Una actividad que sobresalió en el desarrollo de contenidos de Cátedra para la Paz abordó el documental del Páramo de La Sarna presentado en el aula por el docente Julio Roberto Reyes, en el que se hizo referencia al fenómeno del paramilitarismo en Colombia.

El documental trabajado en clase da cuenta de la expansión del paramilitarismo a nivel nacional (donde Boyacá no está exento), de un Estado victimario y cómplice, que en vez de

responder a las demandas sociales y económicas prioritarias, emprendió también una arremetida armada que recrudesció y complejizó la situación del país.

El propósito de esta actividad y en general el enfoque institucional de la cátedra va dirigido a visibilizar los crímenes de Estado en Colombia porque precisamente la tendencia de Rayuela se direcciona a rescatar otras versiones sobre el conflicto armado, que distan de aquellas que cuentan los medios de comunicación que de manera tendenciosa eliminan sistemáticamente actores del conflicto y dirigen su atención exclusivamente a la guerrilla.

Precisamente lo que pretende Rayuela no es suprimir actores del conflicto, sino que se dirige a aquellos que han sido silenciados, ocultos, pero que también son partícipes y tienen gran responsabilidad con respecto a lo que sucede en Colombia.

Estos modos de relatar el conflicto armado dan lugar a un reordenamiento en donde entran en escena también el Estado y los grupos paramilitares dando lugar a múltiples miradas que reconocen a la vez la existencia de diversos actores, propiciando una lectura heterogénea que busca abstraerse de la perspectiva hegemónica impuesta.

La postura que adopta la institución hace posible la legitimación que permite establecer consensos sobre la representación de la realidad, asignándole el lugar a cada uno de los actores involucrados.

Dentro de los elementos lingüísticos podemos decir que al referirse a "terrorismo de Estado" no solo se modifica, resignifica y legitima que el conflicto está atravesado por una disputa de poderes en donde todos los actores pugnan por la veracidad de su representación de la realidad y el Estado no es la excepción.

Si bien se hace referencia a los actores del conflicto, la organización y jerarquización de la información se centra en la responsabilidad del Estado que es la que suele ser silenciada, se

visibilizan así los crímenes que ha cometido el aparato estatal amparado en el poder, para exigir de este modo verdad, justicia, reparación y no repetición.

Así se da un reordenamiento en la medida que se activa el papel del Estado como actor involucrado y se sale del encasillamiento informativo que pretende señalar a la guerrilla como la exclusiva fuerza generadora del conflicto.

Esta construcción alternativa permite entender las profundas causas sociales y políticas que atraviesan el conflicto, lo que genera la promoción de nuevos sentidos necesarios para asumir la realidad nacional.

El escenario de significación diversa propiciado en la institución da lugar a que emerjan otros modos de leer el conflicto que distan de un orden establecido en donde pretenden negarse y ocultarse los crímenes cometidos por el Estado, denominados "Falsos Positivos" lo que ha fomentado la impunidad y la negación del derecho a la verdad.

El documental del Páramo de la Sarna: Crimen y silencio <https://www.youtube.com/watch?v=pS5FGHqMXGE> fue producido por estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, del programa de Comunicación Social de la Universidad de Boyacá y se basa en la sentencia del 25 de marzo de 2015 por el Juzgado Décimo Penal del Circuito Especializado de Bogotá por la captura de Marco Antonio Aguillón alias "Cheripaz", ex integrante de las Autodefensas Campesinas de Casanare quien se encuentra en la cárcel Modelo de Bogotá condenado a 24 años de cárcel por la masacre cometida el día 1 de diciembre de 2001.

En la presentación del documental se muestra un mural instalado en el lugar donde ocurrieron los hechos con las imágenes de las víctimas de la masacre y una nota en donde se da cuenta de lo sucedido y se exige justicia, la cual dice textualmente lo siguiente:

El día 1 de diciembre de 2001 un bus afiliado a la empresa Cotracerero que cubría la ruta de Sogamoso a Labranzagrande, fue detenido en este lugar conocido como El Páramo de la Sarna, por parte de un grupo de hombres armados pertenecientes al grupo paramilitar de las Autodefensas Campesinas de Casanare, entre estos uno que venía como pasajero de este vehículo. Este grupo de paramilitares hizo bajar a los 18 pasajeros del bus, acostarse boca abajo y ejecutaron a 15 de ellos, principalmente con disparos en la cabeza. Sobrevivieron dos menores de edad y una mujer de la tercera edad. Hasta el momento han sido condenados los paramilitares Alquímidés Pérez Parra alias "Gavilán", José Darío Orjuela Martínez alias "Solín", Héctor Germán Buitrago Parada alias "Martín Llanos", Héctor José Buitrago Rodríguez alias "El Patrón", Tripas o K1 y Nelson Orlando Buitrago Parada.

Mediante la sentencia del 24 de agosto de 2015 proferida por el Juzgado 56 Penal del Circuito, programa de Descongestión OIT radicado N°110013104056-2014-00178 fue condenado Luis Afrodís Sandoval, quien trabajaba como informante del Ejército y era el enlace entre la Fuerza Pública y el grupo paramilitar, para cometer este y otros crímenes en la región.

Por las declaraciones de algunos de ellos se sabe que estos hechos fueron cometidos con el aval y la colaboración del Ejército, la Policía Nacional y organismos judiciales, es así que esta sentencia también ordenó investigar al comandante del Batallón Tarqui, coronel Jaime Esguerra Santos hoy Mayor General y Jefe de Operaciones del Ejército Nacional, el comandante de la Estación de Policía de Sogamoso, algunos funcionarios de la policía y fiscalía de Garagoa entre otros.

Los familiares de las víctimas de la masacre exigen conocer toda la verdad sobre lo sucedido y que sean juzgados todos los responsables y coautores de la masacre" (Universidad de Boyacá, 2017)

Sobresale también otra valla con fotografías de las víctimas que se encuentra en el lugar de los hechos que dice así:

Masacre de la Sarna: "Aquí ocurrió, el primero de diciembre de 2001, 15 personas fueron ejecutadas.

Crímenes de Estado nunca más. Acuerdos ya!

. Por las víctimas, ni un paso atrás.

. Por la restitución, sí a la reforma agraria integral

. Los derechos de las víctimas no se tocan

. Exigimos verdad, justicia y garantías de no repetición



En el documental aparecen testimonios de familiares de las víctimas, del abogado del caso, del director de Acuerdos de la Verdad de la Comisión y de periodistas lo que permite la reconstrucción de lo sucedido apelando a la memoria y alternando varias voces.

Álvaro Villarraga, director de Acuerdos de la Verdad de la Comisión de Memoria Histórica explicitó en el documental lo que ha representado el fenómeno del paramilitarismo en Colombia, lectura preponderante para Rayuela.

Se encuentran casos de clara responsabilidad estatal en donde no son circunstancias aisladas de unos funcionarios sino donde hay responsabilidades que tienen que ver en ocasiones con normas, políticas y actuaciones digamos estructurales y permanentes desde el propio Estado. El paramilitarismo surge como hecho desde los años 50, compromete instancias del estado y de la fuerza pública, se regula legalmente, especialmente con la Ley 48 de 1968. El Ejército en muchas regiones del país de conflicto crea grupos civiles armados que los denomina juntas civiles de apoyo y en ese sentido se producen unas responsabilidades que tienen unos compromisos muy fuertes desde el Estado, compromisos incluso de doctrina. La doctrina de la Seguridad Nacional, compromisos desde el punto de vista de normas que lo permitían, de estructuras que lo ejercieron, reglamentos militares que por ejemplo orientaron y especificaron el modus operandi de crear estos grupos civiles(Universidad de Boyacá, 2017)

Si bien el documental incluye las masacres más renombradas en el país por lo sanguinarias y por el número de víctimas que arrojaron, como es el caso de La Gabarra en Norte de Santander, la del Chengue en Sucre, la del Naya en Cauca, es la ocurrida en el Páramo de la Sarna en Boyacá en la que se detiene la institución.



Álvaro Villarraga, director de Acuerdos de la Verdad de la Comisión de Memoria Histórica advirtió:

Los llamados Falsos Positivos han sido los magnicidios más polémicos en Colombia, un tema que involucra al gobierno Uribe en controversias de parapolítica y corrupción. Los Falsos Positivos son considerados crímenes de Estado en los cuales las únicas víctimas han sido los colombianos. El Portal de Blu Radio compartió una investigación en la cual la Fiscalía General de la Nación revelaba que 4382 personas fueron asesinadas en Falsos Positivos entre el 2000- 2008. Según la Fiscalía, actualmente hay 4919 integrantes y ex integrantes del Ejército vinculados a investigaciones por Falsos Positivos. Teniendo como pico de ocurrencia Antioquia, Casanare y Guajira.

Tomamos el caso de las masacres porque es un caso como modus operandi muy estratégico, muy repetitivo y usado de una manera muy sistemática. Pero desde luego también se encuentran responsabilidades estatales ligadas al paramilitarismo, muy altas en casos como los homicidios en general, en casos como la persecución política, por ejemplo actores victimizados fuertemente como posición política de izquierda, como líderes sociales, líderes campesinos(Universidad de Boyacá, 2017)

Vale destacar el enfoque regional dado al tema del conflicto en la institución que toma distancia del centralismo informativo predominante en estos casos para aproximar la realidad al contexto regional y local, porque generalmente se hace mención a las masacres más resonadas que ocurren en altas zonas de impacto del país, en donde Boyacá no suele figurar.

Por lo tanto, se trata de desestimar el presupuesto de que el conflicto armado no ha impactado en Boyacá:

Nosotros sabemos que en Lengupá, en el norte de Boyacá, en occidente, en muchos sectores del departamento la presencia de la guerrilla, del paramilitarismo y en general de la violencia fue muy fuerte, y en algunos sitios sigue siendo todavía muy

fuerte, lo que pasa es que me imagino que esperamos ver gente con un fusil en el hombro, camuflados por la Plaza de Bolívar y eso no pasa, porque aquí ha habido en Tunja alrededor de 10 casos conocidos de "Falsos Positivos" y en Boyacá más de 100. Entonces todo ese tema del conocimiento de la memoria, de trabajar en la diferencia, del respeto por el otro, todo eso hace parte del tema de la Cátedra de Paz que lo trabajamos de forma transversal en la institución (López J. R., 2019)

A partir de lo anterior podemos manifestar que en Rayuela hubo una referencia explícita del conflicto armado y de los actores involucrados, lo que contribuyó a que no haya un ocultamiento de la realidad del país ni se naturalizaran las versiones mediáticas instaladas, se dio así entonces lugar a la disertación, a la reflexión para que tanto educadores como educandos aprendan a leer y reconocer el país en el que viven.

Con respecto a las formas de nominación no se identifica elisión o supresión de actores, al contrario se da apertura a diversas lecturas que permitan identificar a la diversidad de los mismos y su participación en el conflicto.

Sobresale el reordenamiento como forma de nominar en la medida que activa al Estado como actor involucrado y responsable del conflicto, lo que se constituye en una caracterización institucional relevante dentro del proceso de pedagogía para la paz que desarrolla Rayuela.

Por lo tanto también está presente la sustitución en la medida que se da lugar a la reconfiguración de los actores del conflicto, al proponer otras lecturas y visibilizar actores que suelen ser encubiertos.

En cuanto a los elementos lingüísticos se va en contramano de la legitimación, ya que actores ocultos son visibilizados, lo que se convierte en un modo de resistencia en la medida que busca subvertir el orden social establecido.

Por lo tanto, entra en juego la negociación como ese espacio de disputa de poderes cuyas versiones difieren, pero que se entrecruzan para generar miradas múltiples que propendan por la reflexión y la conciencia histórica.

La persuasión tampoco está presente ya que antes de dominar o intentar imponer una lectura del conflicto, se invita a la comprensión del mismo, abogando por la inclusión de otras voces que den cuenta de lo sucedido.

La dupla acusación-justificación sobresale en la medida que se cuestiona el ejercicio del poder por parte del Estado, su papel como garante de los derechos y se le acusa directamente de ser responsable del conflicto, contribuyendo así a sostener un status quo enmarcado en la desigualdad y la exclusión social.

Dentro de este proceso de legitimación mencionado aparece la racionalización, puesto que se da lugar a juicios morales en contra del Estado por los crímenes cometidos, tendientes a contrarrestar la impunidad imperante.

Familiares de las víctimas apuntan contra el Estado por no ser garante de sus derechos, particularmente contra el Ejército al no defender la vida y fomentar la cultura de la muerte, sosteniendo así una cadena sistemática de crímenes organizados (repudiables desde cualquier punto de vista al estar amparados por el poder) atentando contra la población civil. El llamado es a la verdad, a la justicia, a la reparación y a la no repetición.

Con respecto a la evaluación figura una carga valorativa asignada a los actores, particularmente a partir del relato de la masacre de la Sarna, en donde hay una construcción negativa del aparato estatal que deja en total abandono a la población civil, cuando debería salvaguardar sus derechos.

Cuando nos preguntamos acerca del sentido y pertenencia de Cátedra para la Paz en la lectura de los acuerdos con las FARC-EP, podemos denotar que el hecho de que la institución

reconozca al Estado como actor del conflicto, con acciones delictivas que promovieron el terrorismo y contribuyeron a una secuencia de crímenes selectivos, genera la necesidad de avalar los acuerdos firmados para que en vez de las armas se debata con las ideas y se generen espacios de participación política.

El sentido que adquiere el recorrido de Pedagogías para la Paz en Rayuela a través del video de la masacre del Páramo de la Serna y otros contenidos desarrollados apunta a visibilizar a las víctimas para que no queden en el olvido.

Así se muestra entonces como fundamental restituir las tierras a sus legítimos dueños para propiciar una verdadera Reforma Integral, lo que pone en evidencia el reconocimiento de una de las principales causas del conflicto que tiene que ver con la distribución inequitativa de las tierras y la apropiación ilegal por parte de terceros con fines delictivos y se evidencia a la vez el respaldo a los acuerdos de paz logrados con las FARC-EP que contemplan una política de Desarrollo Agrario Integral que sienta las bases para una transformación estructural del campo.

De este modo se reconoce la responsabilidad de todos los actores sociales en la prolongación del conflicto armado (incluido el Estado) y la imperiosa necesidad de generar políticas públicas tendientes a garantizar los derechos de los más desprotegidos.

Silvino Rodríguez: En memoria de las víctimas

En el caso de la Institución Educativa Silvino Rodríguez de Tunja el modelo educativo y comunicacional adaptado, al igual que el de Rayuela es el que pone énfasis en el proceso, ya que relaciona el conocimiento con la propia realidad, con la experiencia, con la vida misma, y es a partir de la práctica social, junto a otros que se proyectan transformaciones.

Estos modos de comunicar y de asumir el conocimiento van encaminados a que los alumnos no solo se queden con cifras y contenidos, sino que lleguen a materializar cambios, en sus modos de reconocerse, de relacionarse, de vincularse con otros, de asumir el país en el que viven.

En esta institución cobró mucha fuerza como actividad en el marco de Cátedra para la Paz el documental proyectado "Ciro y yo", en la medida que el protagonista encarnaba a los colombianos golpeados por la violencia, atacado por todos los actores del conflicto, lo que evidenció lo complejo de la realidad nacional, llevando a los estudiantes a un proceso de introspección tendiente a fomentar la conciencia histórica y la empatía como valor, para aprender a ponerse en los zapatos de otros.

En lo que respecta al marco metodológico primó la dupla relato-representación, que consistía en que los alumnos primero leían relatos del conflicto armado y los exponían en el aula a través de una representación muy personal. Esta metodología no solo fue aplicada para textos escritos, sino que también fue incorporada en el trabajo con audiovisuales, documentales y películas como es el caso de "Ciro y yo"

Ellos hacían un ejercicio en el que intentaban personificar a la víctima, asumían su lugar, armaban un relato y luego lo compartían con sus compañeros en el aula, posteriormente otro integrante del grupo elaboraba un mapa mental, en donde a la vez utilizaba competencias del área de lengua castellana.

En la construcción del mapa mental participaban los estudiantes cuyas capacidades para el arte son más implícitas, entonces así se lograba la caracterización de la víctima, del victimario, de la situación y de la estrategia mediante la cual proponían dignificar a esa víctima y de la misma manera ellos planteaban soluciones para que no se vuelvan a repetir esas situaciones en el contexto en el que ellos están inmersos.

La idea es que dentro de los diferentes grupos se vayan desarrollando distintos relatos, esos relatos ellos los representan y los mismos compañeros van determinando una valoración a través de una matriz con respecto a la representación que hace cada compañero y a la personificación que hace cada uno de ellos y evidentemente al personificar a quien ha sido víctima del conflicto pues se empiezan a poner en los zapatos de esa persona, a sentir el dolor que experimentó y asumen que la víctima del conflicto no solo ha sido esa persona, sino que ha tenido un contexto mucho más amplio y que nosotros también hemos sido partícipes de ese proceso de deshumanización del conflicto colombiano y finalmente intentan hacer una bitácora en la que ellos consolidan la manera en cómo se sienten en los relatos que transmiten y las señales con las que finalmente lograrán conseguir una estrategia para dignificar a las víctimas(López N. , 2019)

Al analizar la transformación discursiva, notamos que no hay elisión en cuanto que no se manifiesta eliminación ni total ni parcial de los actores, al contrario en la película *Ciro y yo*, se da cuenta del amplio número de actores partícipes en el conflicto, lo que permite asumir su complejidad y su prolongación en el tiempo.

Se evidencia un reordenamiento de los actores del conflicto, en la medida que se visibiliza la tragedia de las víctimas, su historia, su lucha, lo que conlleva una necesidad imperiosa de que el Estado asuma su papel paternalista y atienda de este modo las necesidades más sentidas de la población civil.

La sustitución también es un recurso presente, en la medida que se reconfiguran las historias en la voz de las propias víctimas lo que hace que surjan escenarios de significación diversa.

Esto va de la mano con la personalización, ya que a partir de una construcción experiencial se cuenta lo sucedido, es en el caso del documental el propio *Ciro*, y su hijo,

únicos sobrevivientes, los que narran los hechos y nos trasladan a leer la violencia del país de una forma más directa y no tan impersonal.

Son precisamente las versiones de las víctimas, las que rompen con la legitimación del establecimiento ya que de ninguna manera se busca preservar un orden social tendiente a amparar el conflicto, sino que son modos de resistencia tendientes a generar nuevas lecturas y procesos.

De este modo se cuestiona la veracidad de las versiones gubernamentales y también se identifica la dupla acusar-justificar, como mecanismo para desequilibrar el ejercicio de poder tendiente a preservar la versión de la realidad instalada.

Así entonces dentro del proceso de legitimación, la palabra de las víctimas se convierte en la voz autorizada, aquella que puede dotar al discurso de veracidad, empoderando a quienes padecieron la violencia y cuestionando así discursos alternativos.

En el caso de "Ciro y yo" también aparece la narrativización puesto que se cuentan los detalles de la historia de vida del protagonista y adquiere un carácter excepcional en la medida que busca interpelar al espectador para cuestionarle su rol con respecto a las víctimas del conflicto armado en Colombia.

En las entrevistas realizadas los alumnos reconfirmaron que en el colegio han abordado el tema del conflicto armado haciendo mención a todos los actores involucrados, y que más allá de concebirla como una cuestión ajena, han aprendido a relacionarlo con su propia realidad personal, familiar y social.

Se destaca en el colegio el Proyecto de Reconocimiento a las Víctimas del conflicto armado a partir de los relatos compartidos no solo a través de lecturas de textos o de proyección de material

audiovisual, sino particularmente a través de la voz de las víctimas, lo que ha permitido que el colegio direcciona la Cátedra de Paz hacia la reconstrucción de la memoria histórica.

Este proceso se fortaleció cuando habilitaron la palabra de las víctimas en el salón de clases, cuando Ciro Galindo, protagonista de la película les contó con su propia voz lo vivido, o cuando algunos compañeros narraron que llegaron a Tunja desplazados por la violencia y tuvieron que empezar de cero, o incluso cuando al indagar en sus hogares, con familiares, allegados o vecinos los estudiantes se encontraron con historias de violencia, que les ayudó a entender que el conflicto no es de otros, sino que también les pertenece, y que más allá de ser meros espectadores urge asumir un posicionamiento político que contribuya a exigir la garantía de los derechos para todos los colombianos.

Sumado a lo anterior están los proyectos de Democracia y Participación y el de Resolución Pacífica de conflictos. El primero de ellos les crea conciencia con respecto a los mecanismos de participación ciudadana con los que cuentan y el segundo la importancia de buscar salidas negociadas para resolver las diferencias.

Así hay entonces un avance significativo a nivel institucional en la promoción del ejercicio de la memoria histórica, en donde hay un reconocimiento de las víctimas en primera instancia; en segunda lugar, los educandos se reconocen como sujetos políticos con capacidad de intervención a partir de ejercer el voto y ser partícipes de este modo en el direccionamiento de las políticas públicas entre otros, cuando tengan la mayoría de edad y además la tolerancia y el diálogo como camino concertado para la solución de conflictos.

De este modo y con la orientación dada a los contenidos de Cátedra para la Paz hay un direccionamiento tendiente a respaldar los acuerdos de paz con las FARC-EP, sin embargo no hay un posicionamiento institucional determinado, sino que los docentes cuentan con autonomía para manejarse.

Sin embargo, los docentes de la institución a los que entrevistamos Claudia Monroy y Néstor López manifestaron estar de acuerdo con la paz y con los acuerdos logrados en La Habana Cuba, y son conscientes que a través de la pedagogía para la paz se puede lograr que los alumnos formen un criterio propio con respecto al tema, sin desconocer la influencia que en estos casos juega el contexto familiar, escolar y social

Hay miradas muy sesgadas con relación al conflicto y a los acuerdos y tienen que ver con el relato mediático que fragmenta, estigmatiza y condiciona los hechos a sus intereses, y precisamente esa es la información que llega a los hogares, entonces en la institución se propician nuevas lecturas, se cuenta la versión de las víctimas que generalmente es censurada o autocensurada y es ahí donde se marca la diferencia, porque se fomenta la reflexión, el pensamiento crítico e incluso se les orienta a los educandos para que aprendan a ser más selectivos en la información que consumen, condicionada por intereses empresariales y económicos.

En Quebec: Dignificar la memoria de las víctimas es la prioridad

De las 5 instituciones trabajadas, la Institución Educativa Quebrada de Becerras de Duitama es la que sobresale por su proceso en la construcción de la memoria histórica a través de la Cátedra de Paz.

Para ello ha venido incorporando diversas estrategias comunicacionales como el Museo Móvil de la Memoria Histórica, el canal TV Quebrada y el blog <https://quebecmnemosine.blogspot.com/> a través de los cuales se comparten lecturas e impresiones que resguardan la memoria de las ideas y llevan a interpretar el pasado, asumir el presente y a imaginar nuevos futuros posibles.

La conjunción de estos espacios conforma el proyecto denominado “Mnemósine” (diosa griega de la memoria) que se ha consolidado y fortalecido dentro de los programas de Pedagogía para la Paz en Colombia, apostándole a la memoria colectiva, al fortalecimiento de

competencias ciudadanas, a los semilleros de investigación y a la defensa de los derechos humanos.



El Museo Móvil de la Memoria Histórica surgió para dignificar a las víctimas

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

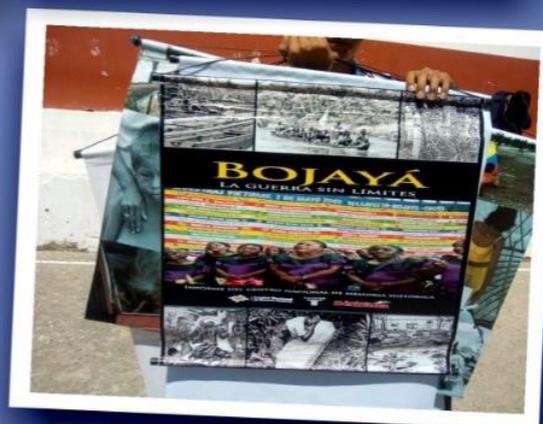
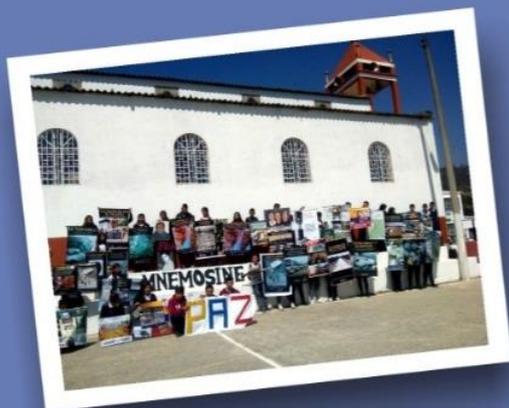
Particularmente Boyacá es uno de los departamentos de Colombia con menor número de registros de incidentes violentos en el marco del conflicto, materializados en secuestros, atentados, torturas, desplazamiento forzado entre otros, lo que ha generado que se instale una mirada pasiva frente a la compleja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

Por lo tanto es:

Indispensable desplegar una mirada que sobrepase la contemplación o el reconocimiento pasivo del sufrimiento de las víctimas y que lo comprenda como resultante de actores y procesos sociales y políticos también identificables, frente a los cuales es preciso reaccionar. Ante el dolor de los demás, la indignación es importante pero insuficiente. Reconocer, visibilizar, dignificar y humanizar a las víctimas son compromisos inherentes al derecho a la verdad y a la reparación, y al deber de memoria del Estado frente a ellas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 14).

El museo en mención ha sido resultado de la lectura hecha por los estudiantes con material procedente del Centro Nacional de la Memoria Histórica que relata en la voz de las víctimas masacres como la del Aro, El Salado, Bojayá, Bahía Portete, la Rochela. El Tigre y San Carlos entre otras.

Los alumnos de la institución socializan en clase con sus compañeros las historias leídas y a partir de esta puesta en común surge la iniciativa colectiva de conformar un Museo Móvil en donde se visibilice a las víctimas, amparados en la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición.



Con imágenes de las víctimas se dignifica su memoria y se apuesta a la restitución de derechos, de este modo, el museo, emerge de las aulas y se instala en los espacios públicos de la ciudad, logrando que la escuela traspase los muros institucionales para ser partícipe de la realidad del país que atraviesa a todos los colombianos.

Frases como: "Una sociedad secuestrada", "la guerra inscrita en el cuerpo", "la palabra y el silencio", "aniquilar la diferencia" o "silenciar la democracia", se trata de direccionar el olvido naturalizado, para transformarlo en conciencia social.

En el anterior capítulo de Representaciones Sociales del conflicto armado, Leidy Xiomara Montoya, alumna de la institución hizo referencia a un informe del Centro Nacional de la Memoria Histórica titulado "Bojayá: una guerra sin límites, libro que plasmó la historia del 2 de mayo de 2002 cuando un cilindro bomba estalló en una iglesia, matando así a 79 personas, entre ellas 48 menores de edad.

La estudiante refirió "en los últimos acontecimientos en el plebiscito por la paz, Bojayá nos dio a todos los colombianos una lección de vida, ya que el 99 por ciento de sus habitantes votó por el sí, mientras que en el resto del país la mayoría rechazaron la posibilidad de que haya paz en Colombia"(Montoya L. X., 2019)

A partir de la lectura de los informes del Centro Nacional de la Memoria Histórica, no solo se crearon el Museo Móvil de la Memoria, el blog y el canal, sino que surgió un taller de poesía denominado "Gabo Azul" en donde los estudiantes produjeron sus propios relatos de las masacres acontecidas en el país, como parte del ejercicio de memoria histórica y en homenaje a las víctimas, surgiendo así el libro titulado: "La tierra que era mía", publicado en el 2019 con el auspicio de la Alcaldía Municipal de Duitama y el Instituto de Cultura y Bellas Artes de Duitama Culturama.

La presentación del libro, catalogado por sus autores como Monumento Poético a víctimas de la guerra refiere lo siguiente:

Este libro de poemas es un homenaje a cada una de las víctimas que ha dejado la guerra en el país del Sagrado Corazón. Surge como una forma de resistir en estos tiempos en que el genocidio de líderes sociales y defensores de derechos humanos vislumbra el retorno de un país indolente que insiste en hacer culto al asesino. Pensamos la poesía como una de las orillas de la memoria y de la dignidad, y al igual que Celaya, estamos convencidos de que la poesía es un arma cargada de futuro. Ojalá algún día los habitantes de este país entiendan la lección de Borges al referir que es la falta de imaginación lo que mueve al hombre a la barbarie, y que esa es la carencia de quienes insisten en quedarse en el pasado, lucrándose de la muerte o del hambre de sus compatriotas, de sus prójimos, de sus hermanos. Desde la escuela insistimos en que con imaginación, creatividad y asombro se puede construir un país para todos y hacer de la paz el único camino. Con el Grupo Si Mañana Despierto de la UPTC, comprendimos que la poesía es un ungüento, esperamos que ahora que el silencio se impone como un manto, también lo sea para ustedes. (Pineda M. I., 2019)

En el segundo apartado de este capítulo estaremos compartiendo algunos de los poemas escritos por alumnos de Quebec que se constituyen en aportes a la construcción de la paz en Colombia, y que nos muestran el lugar que ocupa la escuela en la consolidación de procesos de cambio.

Continuando con el análisis del proceso de construcción de la memoria histórica en QUEBEC notamos que los tejidos discursivos circulantes se enmarcan en un modelo de educación con énfasis en el proceso, en la medida que busca una transformación tanto personal como colectiva que tenga repercusión social.

Más que la transmisión de contenidos, de lo que se trata es de aprender investigando para que los educandos logren tener autonomía para asumir así un posicionamiento político, que los lleve a participar de manera activa en la construcción del país que anhelan.

Con respecto al abordaje del conflicto armado en la escuela, los modos de leerlo e interpretarlo se dijo lo siguiente:

Colombia está a merced de esos bárbaros, guerrillas, paramilitares, a veces fuerzas del Estado y a veces el abandono estatal, entonces nosotros entendemos la escuela como un espacio de construcción de sentido, un espacio en el que uno reflexiona sobre los derechos humanos, un espacio en el que uno se construye como el ciudadano del futuro, un ciudadano moderno que será capaz el día de mañana de votar bien, para que el corrupto deje aquí de utilizar la guerra como un pretexto para tapar lo que hace. En nuestro país se roban 50 billones de pesos al año, y todo el mundo está preocupado por la guerrilla, por el conflicto, por la guerra, pero no se da cuenta que la gente usa a veces ese discurso y lo hace es para encubrir como se roban la salud, la educación y todo lo demás (Pineda M. , Proyecto Cátedra para la paz, 2019)

Este posicionamiento ideológico que expuso el docente surgió de las nuevas lecturas dadas al conflicto armado en donde se aprende incluso a seleccionar la información que se consume, las fuentes que las suministran, y los intereses que les atraviesan y que determinan que un hecho sea contado de una u otra forma. Por lo tanto se trata de salir del consumo mediático para explorar otros espacios que develen el trasfondo de una realidad que no es homogénea, sino que tiene múltiples caras.

Por ello en este proceso los alumnos aprenden a ser selectivos con la información que consumen, a detectar de dónde procede, a no quedarse con una sola fuente, a escuchar varias voces, para que a partir de esa pluralidad, ellos logren constituir su propio criterio.

Cuando nos detenemos en la transformación discursiva, y al explorar los modos de nominar, notamos que no hay eliminación de actores del conflicto, sino un reordenamiento de los mismos en la medida que se le otorga protagonismo a las víctimas y pasan a ser ellas quienes con su propia voz dan cuenta de lo sucedido en Colombia.

Esto da lugar a una reconfiguración en los modos de contar, pues se pasa de la generalización, a la personalización, se logra un encuadre específico, una construcción experiencial, que lejos de responder a los intereses económicos de las grandes empresas mediáticas, aliadas con el poder de turno; se pone en los zapatos de las víctimas despojadas, vulneradas a quienes se les concede la palabra para relatar, y representar esa realidad, contando así su propia verdad, que en muchas ocasiones difiere del relato oficial instalado.

Esta experiencia evidencia una disputa de poderes por la veracidad de la representación de la realidad (negación), lo que lejos de legitimar un orden social determinado, busca modificar posiciones perspicaces.

Por lo tanto lo que menos se pretende es la adhesión a una visión del conflicto instalada, propuesta por un sector de la sociedad colombiana, que deja excluidos, a otros, a los marginales; al contrario, lo que aboga es por su comprensión, antes que por su dominación, y el modo de hacerlo ha sido habilitando la voz de las víctimas, visibilizando sus historias, propendiendo así por la reivindicación de sus derechos.

El acusar y justificar emerge cuando se trata de dar veracidad a otras versiones, en este caso las de las víctimas, cuestionando así el rol del Estado, responsable en gran parte del origen y prolongación del conflicto y propiciando nuevos espacios que desequilibren de cierto modo un orden establecido por un poder imperante.

Las apreciaciones del docente Miyer Pineda, sumadas a las voces de las víctimas, resultan pertinentes porque más allá de reprobador los actos violentos que enmarcan el conflicto armado colombiano, se detienen en una lectura más reflexiva y crítica que reconoce a la guerra como un negocio lucrativo para diversos sectores que ocupan esferas de poder, fomentando la corrupción y la desviación de recursos que deberían estar dirigidos a la atención de necesidades básicas insatisfechas.

Dentro del proceso de legitimación del discurso aparece la racionalización en cuanto se emiten conclusiones morales sobre los actores con expresiones como: "estamos a merced de esos bárbaros" o cuando se reconoce además que la guerra se ha convertido en una cortina de humo para lucrarse a sectores del poder corruptos a quienes no les conviene conseguir la paz.

Otro elemento que reconocemos es la evaluación, en la medida que se le otorga una carga valorativa a los actores. Se trata por un lado de sectores del poder corruptos que financian y patrocinan la guerra a su conveniencia, y por otro lado, víctimas despojadas, violentadas y abandonadas..

Y también aparece la narrativización dentro del discurso en cuanto promueve otras lecturas del conflicto en donde tienen eco las voces de las víctimas, y en donde además se puede asumir que hay sectores que se benefician con la guerra, propiciando así un estado de conciencia, que lleva a desentrañar lo superficial para darle un carácter excepcional, que subyace incluso una moraleja.

Ha sido amplio el trabajo desarrollado por la institución en el proceso de recuperación de la memoria histórica y la difusión ha sido notoria a través del blog y del canal TV Quebrada lo que ha permitido que se consoliden canales de comunicación no solo entre los educadores y educandos, sino que además ha fortalecido el lazo social dándole al proyecto un lugar prioritario que le ha permitido obtener reconocimientos a nivel nacional por sus aportes en pedagogías para la paz.

Lo literario ha ocupado un lugar relevante en el trabajo de recuperación de la memoria histórica adelantado por la institución, precisamente se salta de las noticias de la T.V y se da lugar a la poesía, al cuento como nuevos modos de contar y de leer una misma realidad.

Es a partir de estos espacios que se rompe con el relato oficial del conflicto armado, lo literario logra traspasar lo oculto, se aproxima de una forma más sensible y logra desentrañar aquella realidad instalada, abstraída muchas veces de la humanidad y la verdad.

Así el conocimiento en las aulas se construye desde la existencia tanto individual como colectiva, del reconocimiento de tantas historias posibles que emergen y cuya profundidad urge explorar.

De este modo se genera no solo curiosidad, deseo de saber, de indagar, sino también de contar, de emplear la palabra, de trascender lo noticioso a través de la metáfora, para crear otros relatos que den cuenta de la historia que atraviesa la vida de los colombianos.

En lineamiento con este enfoque literario figura en el canal institucional TV Quebrada el video "Poesía contra las balas", espacio a través del cual se propició la lectura de poesías que cuentan el conflicto desde su lado más sensible y que se convirtieron en fuente de inspiración para alumnos que se aliaron con la poesía para realizar un verdadero y consciente ejercicio de memoria histórica.

"La poesía le habla a la muerte que fue instrumentalizada por el poder, pero no tiene nada que decirle al poder, para la poesía el poder es frivolidad y deshumanización, pérdida de tiempo en el vaivén del infinito. La poesía es la antítesis de la guerra y en el campo de batalla es trinchera, resistencia, la otra orilla del lenguaje en la que se resguarda el ser y se ficciona lo humano, a través de la palabra poética, muerte y vida se defienden en la mezquindad de los hombres y se convierte en el alimento del espíritu" (Pineda M. I., 2019)

Esto surgió a propósito del Día Internacional de la Poesía, y desde la vereda Quebrada de Becerras de Duitama, ofrecieron 10 poemas, contra las balas y el olvido, aunque bien podría ser 6402 o cualquier otro de esos números en los que se cifran los horrores de una guerra que existe solo para que se enriquezcan unos cuantos.

La presentación del video nos da cuenta de un posicionamiento ideológico en donde se reivindica el valor de la palabra como una forma de resistirse a la guerra. La metáfora entre la vida y la muerte, la poesía como el bálsamo que alimenta, que sana, que libera.

De lo que se ha tratado es de:

Generar condiciones para entregarse al movimiento de irrumpir en estos cauces para hacer fluir relatos rescatadores de dignidad y de confianza... crear condiciones para expresar y escuchar, recuperar la palabra para creer que vale la pena irrumpir en el cauce(Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21, 2012, pág. 29).

“Entender las formas actuales de producir relatos, acceder a diferentes lenguajes, producir lenguajes genera autopoiesis, que significa – según Maturana y Varela- crearse a uno mismo”(Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21, 2012, pág. 30)

De lo que se trata es entonces de “un pensamiento nuevo que se permita cuestionar los límites y las falencias del proyecto de la Modernidad, que pueda reflexionar para comprender los aspectos silenciados de la historia y del presente”(Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21, 2012, pág. 30).

Compartimos algunos de los poemas que figuran en el video, pensados no solo para contar el conflicto sino para seguir fomentando en las aulas ese deseo de escribir, de producir relatos que den cuenta del país desde otro lugar:

Cuestión de Estadísticas

Piedad Bonnett

Fueron 22, dice la crónica.

Diecisiete varones, tres mujeres,

Dos niños de miradas aleladas

Sesenta y tres disparos, cuatro credos

Tres maldiciones hondas, apagadas,

Cuarenta y cuatro pies con sus zapatos

Cuarenta y cuatro manos desarmadas,

Un solo miedo, un odio que crepita,

Y un millar de silencios extendiendo

Sus vendas sobre el alma mutilada

La estación dolorosa

Por: Ela Cuevas

Vivo en un lugar lleno de árboles y vacas, y mujeres

Con niños en sus brazos que caminan largos trayectos

Buscando un poco de leña, un poco de agua, un poco de leche;

mujeres hechas de viento, de madera gastada y de sed.

Mujeres que amasan el barro del desamparo en sus costillas y encienden sus lámparas con el aceite que brota de sus muslos.

En el verano el lugar que habito se llena de polvo,

el sol quiebra el rostro de los animales

y Dios se esconde como un niño detrás de los árboles.

Todo se transforma en esa estación dolorosa, hay una llaga que acosa el pie izquierdo y un ángel lanzallamas juega con su aburrimiento a las puertas del cielo.

Pero el invierno es lo peor, el barro se pega al alma como una maldición y no hay manera de transportarse, el camino se llena de Cristos con sus cruces a cuestas y solo caminar nos vuelve mansos.

Me toca vivir aquí, cada día debo ponerme una máscara que oculte las lágrimas; yo que soñaba con una casita frente al mar y pescadores de piel renegrada hablando de sus dulces preocupaciones; hablando del sol, del viento y la marea.

En este lugar hay una montaña donde ayer hubo hombres con la inteligencia de un pequeño dios, el alma blanca y las manos cuarteadas por el trabajo.

Aquí Dios ha olvidado sus zapatos para que recordáramos que no todo es luz en su reino

Y a mí solo me ha tocado el viento amenazando con llevarse mi casa, y dentro de poco no seré más que un cristal esparcido después de la estampida.

Otros enfoques: Hacia la resolución de conflictos y la prevención del acoso escolar

Las dos instituciones restantes: San Ignacio de Loyola de Otanche y la Técnica Chicamocha de Tuta, si bien han abordado el tema del conflicto armado en el desarrollo de Cátedra para la Paz, lo han hecho desde otro lugar, tendiente más a la resolución pacífica de conflictos y a la prevención del acoso escolar, sin detenerse ni priorizar lo referente a la memoria histórica.

Estas decisiones están enmarcadas en las prioridades establecidas en los Proyectos Educativos institucionales, en el contexto local y escolar en el que se implementó la asignatura y en el modo en que se concibe la escuela y el conocimiento.

En el caso del colegio San Ignacio de Loyola, directivas de la institución reconocieron que podrían aprovechar en el desarrollo de Cátedra para la paz, la experiencia local, para relacionarla con el contexto nacional y los acuerdos con las FARC-EP y de este modo propiciar un ejercicio de memoria histórica, rescatando así las narraciones de los moradores del pueblo, de los abuelos que tienen mucho que contar sobre la guerra verde, relatos que sería pertinente socializar para que las nuevas generaciones puedan asumir de una forma más comprometida el país en el que viven y que anhelan seguir transformando.

Sin embargo, Otanche se sigue debatiendo entre el silencio y la palabra, el miedo y la audacia, la libertad y la autocensura, porque si bien se logró la firma de un acuerdo de paz en el occidente de Boyacá, prácticamente sin la intervención estatal, las familias que protagonizaron la contienda armada y que intervinieron en la negociación, estaban protegidas por grupos armados de corte paramilitar.

Otra guerra colombiana que lideraron bajo su estampa de “patrones” los desaparecidos esmeralderos Gilberto Molina, Víctor Carranza y Luis Murcia Chaparro, también conocido como el “Pequinés”. La prometedora mina de Coscuez fue el botín que desató la confrontación a mediados de los 90, cuando los habitantes del occidente de Boyacá quedaron divididos por una línea invisible que los confinaba y les marcaba el límite geográfico entre la vida y la muerte. Los municipios de Otanche, San Pablo de Borbur, Zulía, Pauna, Tununguá y Briceño contra los pueblos de Quípama, Muzo, Maripí, Buenavista y Coper, matándose por la mina de Coscuez, por tener la oportunidad de dejar la vida entre los cortes de tierra donde dormían las esmeraldas(Flórez, 2015)

El alcalde de Muzo de ese entonces William Nandar recordó que:

En esa época no se utilizaban esos términos de hoy en día, como ‘verdad’, ‘justicia’ y ‘reparación’. En su momento, lo que se dijo fue: ‘no vamos a dispararnos más, vamos a permitir la libre movilización de las gentes’. Todo proceso de paz es una rueda de negocios y por eso la preocupación central de las familias fue ‘¿con qué nos quedamos?’. Entonces, decidieron compartir las minas, se dieron la mano entre enemigos y hasta se pidieron perdón públicamente. La gran ausente fue la justicia, que dejó en la impunidad casi todo lo que sucedió en esos seis años de guerra y que nunca arrojó luces sobre los cuestionamientos que recayeron sobre esmeralderos como Carranza, de quien se dijo sostenía alianzas con los paramilitares de los Llanos y del Magdalena Medio(Flórez, 2015)

Pese a lo anterior, la influencia paramilitar fue y sigue siendo determinante en la vida de Otanche y de todo el occidente de Boyacá lo que condiciona la lectura de los acuerdos con las FARC-EP, en la medida que se reconoce el avance como experiencia de paz, pero el hecho de que sea lograda con un grupo guerrillero, genera cierta resistencia entre educadores y educandos a manifestar de manera abierta y pública una opinión, por temor a represalias o a que se les tache de pro-guerrilla.

Aun así, la escuela podría generar esos espacios de reflexión, instalar el debate sin ánimo de abrir viejas heridas, con la intención de recuperar esas narraciones y aportar así en la construcción de la memoria histórica, porque más allá que se trate de la guerrilla, de los paramilitares, del estado o de la sociedad civil, lo verdaderamente relevante es trabajar colectivamente en la idea de Nación.

Por su parte el municipio de Tuta, en similitud con Otanche, tiene una marcada influencia paramilitar, lo que determinó que hubiera un amplio respaldo popular a la política de Seguridad Democrática promovida por el ex presidente Álvaro Uribe Vélez, que va en contramano del dialogo y de las soluciones concertadas.

Por lo tanto este posicionamiento sobre el conflicto armado y al proceso de paz, condiciona en gran parte la lectura y tratamiento temático dado en las escuelas, lo que genera que se trabajen otros enfoques que no representen riesgo ni etiquetamiento para los actores sociales de las instituciones educativas.

El docente del área de Ciencias Sociales del ITE, responsable de los contenidos de Cátedra para la Paz refirió lo siguiente con respecto al abordaje del conflicto armado y los acuerdos de paz en las aulas:

Nosotros tenemos que ser muy conscientes y explicarle a los muchachos que ese proceso en un 80 por ciento fue malo porque el gobierno le dio mucha gabela a la guerrilla y la guerrilla no cumplió, ahí lo estamos viendo ahorita, la mayoría volvieron a ser disidentes... Vea usted por ejemplo la votación por el sí en el plebiscito, acá en Tuta ganó el no, y lo que pasa es que esta región se deja influenciar mucho por Álvaro Uribe y sus secuaces(Granados, Cátedra de Paz - recorridos institucionales, 2019).

Este posicionamiento que circula en la institución, determinó que en la Cátedra de Paz se trabajara más en aspectos relacionados con problemas locales como la violencia intrafamiliar y los conflictos escolares para dejar en un segundo plano lo concerniente a memoria histórica.

Aportes institucionales en la construcción de la memoria histórica

Más allá de las Representaciones Sociales del conflicto interno colombiano que convergen en las aulas, en esta oportunidad queremos detenernos en aquellas instituciones que lograron construir sus propios relatos, a partir de los contenidos abordados en la asignatura de Cátedra para la paz, contribuyendo de este modo en la recuperación de la memoria histórica.

Si bien el abordaje del conflicto interno colombiano ha sido diferencial en las instituciones, a partir no solo de las condiciones materiales y simbólicas que determinan el contexto, sino a partir del direccionamiento dado a la Cátedra, y si bien las Representaciones Sociales en las aulas nos conducen también irrestrictamente a las memorias que determinados discursos evocan y construyen (sin pasarlos por alto), nos detendremos en aquellos relatos producidos, reelaborados y re significados tanto por educadores como educandos.

De las instituciones abordadas en la investigación, tres de ellas han sido las que han producido relatos propios como un ejercicio de recuperación de memoria histórica lo que ha fortalecido el pensamiento estratégico en torno a la construcción regional, contribuyendo de este modo a procesos de organización en donde los actores sociales recuperan el derecho a la palabra, se asumen como sujetos políticos y reconocen la importancia de reclamar la garantía de sus derechos.

El Colegio Quebrada de Becerras, a partir de las experiencias que hemos relatado en capítulos anteriores ha venido generando una amplia producción de relatos que se constituyen en aportes en el proceso de construcción de la memoria histórica y que vienen siendo difundidos

masivamente en el blog, en el canal TV Quebrada e incluso en publicaciones impresas como es el caso del libro de poesía La tierra que era mía.

Como identitario de este proceso, los alumnos de la institución escribieron un decálogo, que a partir de la palabra invita a pensar con respecto a la importancia de la memoria en una sociedad atravesada por el conflicto, en donde lamentablemente ha primado el odio y la indiferencia y que resume de cierto modo lo que representa para ellos transitar este camino:

Caminantes de Mnemósine

Decálogo

1. La memoria es la justicia verdadera de los hombres sin historia
2. La memoria dignifica la vida de las víctimas
3. La memoria y la ética tienen que ir de la mano para encontrar y seguir el camino de la paz
4. Sin memoria no hay verdad, y sin verdad no hay perdón, ni reconciliación, ni paz.
5. La memoria es una fuente de sensibilización y de humanización: quieres ser humano aprende de la experiencia que te da la memoria.
6. La memoria nos enseña a defender lo valioso y lo fundamental porque “resguarda los pensamientos profundos”.
7. El arte y la memoria forman un libro capaz de hacerle frente a esos rostros conquistados por la guerra.

8. La memoria es una fuente de vida de nuestra vereda.
9. La memoria es una pedagogía que nos enseña a ser humanos
10. La memoria es una fuente de inspiración, sensibiliza y hace del arte resistencia.

[decálogo]
¿Por qué la memoria es una aliada para la paz?

- 1** Porque el olvido nos ha conducido siempre a la repetición: Colombia olvidó demasiado y la guerra siempre regresó.
- 2** Porque la memoria histórica no es un relato hegemónico. Es un ejercicio crítico, una acumulación de memorias diversas en diálogo y en tensión.
- 3** Porque la memoria permite dar el salto de la confrontación entre enemistades absolutas al debate entre adversarios.
- 4** Porque las sociedades que han renunciado a la memoria para tranquilizar su presente rara vez escapan al resentimiento o la venganza.
- 5** Porque una de sus tareas es señalar el lugar de los problemas aunque no esté equipada para resolverlos. Para ello está la política, los modelos de desarrollo y los órdenes sociales.
- 6** Porque la memoria es una necesidad y un derecho de las víctimas para encontrar a sus muertos, saber qué les pasó y despojarlos de los estigmas con que se los ha pretendido empañar.
- 7** Porque establece causalidades e impactos, interpreta sentidos e indaga en vía experiencia vivida pues reconoce procesos y no solo eventos aislados.
- 8** Porque las memorias de las víctimas no son per se vengadoras o tóxicas. En su mayoría las víctimas no piden justicia a ultranza ni venganza, sino verdad y no repetición.
- 9** Porque la memoria y sus expresiones son una resistencia pacífica a la violencia. Es darle presencia a una voz, una situación, un pendiente o una solución.
- 10** Porque la memoria es por esencia una práctica de ampliación democrática y una herramienta de construcción de paz que impulsa la transformación del presente y la invención del futuro.

 **PROSPERIDAD SOCIAL**
 **Centro Nacional de Memoria Histórica**
 **TODOS POR UN NUEVO PAÍS**
PAZ JUSTICIA EDUCACIÓN
www.centrodememoriahistorica.gov.co

Este decálogo de la memoria se encuentra publicado en el blog <https://quebecmnemosine.blogspot.com/p/decalogo-de-la-memoria.html> y muestra parte del camino recorrido por educadores y educandos para dar un lugar relevante a la memoria en el desarrollo de contenidos de Cátedra para la Paz.

También compartimos algunos de los poemas escritos por alumnos de la institución a partir de la lectura de los informes del Centro Nacional de la Memoria Histórica sobre masacres ocurridas en Colombia, el Museo Móvil y un compendio de experiencias de socialización en las prácticas de enseñanza- aprendizaje, que se constituyen en la memoria escrita del conflicto armado lograda en la escuela y que se encuentran en el libro La Tierra que era mía, publicado en formato digital en el blog (<https://quebecmnemosine.blogspot.com/2020/01/pdf-la-tierra-que-era-mia-monumento.html>)

LA TIERRA QUE ERA MÍA

El Club de la Palabra

Escritos estudiantiles



Institución Educativa Quebrada de Becerras

Dirección Miyer Pineda



Bojayá

Por Xiomara Montoya

Veo a ese mismo Dios observar el horror de la guerra

Y la muerte de sus más fieles discípulos

En el templo.

Veo a un Dios, sin piernas y sin brazos

Desesperado al ver a aquellos que no saben de refugios.

Veo a una familia que llora por sus desaparecidos

Frente a una veladora

Rogando a un Dios que está perdido"

Nueva Venecia (22 de noviembre del año 2000)

Por: Francy Castro

Los pasos de la guerra nos guían al olvido

Porque en sus zapatos hay huesos

Sangre que intenta no ahogarse

Los ojos de la memoria yacen ocultos en la tierra

En las piedras en el agua en las montañas

La memoria es humo

Y nadie intenta volver a prender fuego

Y mientras pasa todo esto

Mnemósine derrama la Ciénega.

Víctimas

Por Ariana Barrera

1.

Tu cuerpo desarmado como un juguete

Pero no por un niño sino por ráfagas de odio que reflejan en ti

Convirtiéndote en una carta para quienes no han escuchado ni saben leer

Ya sabemos que en una guerra la lluvia es como un niño

Y que se nos olvidó jugar con ella

Si sobrevives te sientes en el vacío como si hubieras sido enterrado

Recorres el camino del olvido porque nadie te escucha

Te conviertes en un recuerdo y eres esa cicatriz que podría hacer que el mundo lllore.

Asesinos

Por: Angie Herrera

Ellos llevan una rata en sus bolsillos

Los recuerdos de un desaparecido

La lluvia bajo un niño buscando su hogar

El hueso de la vida separando la oscuridad

La noche que busca las palabras

O simplemente lo que impide que tus bolsillos se rompan

Al cargar el poema de un muerto

Guerra

Por: Laura Becerra

Y ellos

Como sus sueños

Están ahora bajo tierra

Aquí estuve y no fue un sueño

Por: Isabel Matamoros

Mi padre se fue sin despedirse de nadie

Mi madre en ese entonces no era feliz

Pero qué puede saber de la felicidad

Algún habitante de esta patria

Aquí conocemos la rabia cuando los padres se quedan

Aquí conocemos la rabia cuando los padres se van
Se supone que vivir es estar en un cuento de hadas
Y debe ser cierto porque solo conocemos las pérdidas
Solo queremos volar, pero nos arrancaron las alas

En la guerra

Por: Daniela Castro

En la guerra quedó la memoria
Aleteos que marcaron el destino
Pasos, miradas, un libro extraviado en el olvido
En sus páginas labios que quieren hablar, pero sus palabras se enmudecen
Ojos de niños llorándole al río de sus recuerdos
Miradas que atraviesan cuerpos, cuerpos en tinieblas

El Placer (Putumayo)

Por Natalia Becerra y MP

Veo a través de tus ojos una tierra ensangrentada y pisoteada
Tu recuerdo derramando lágrimas con el aliento fétido

Que dejaron los hombres al pasar como bestias que solo saben cargar los escombros
de la muerte

Esos hombres cuyos huesos hacen que brillen las risas

En la Casa de Nariño o en el honorable Congreso

Se trata de los hombres que ultrajaron y que ahora caminan

Sin recordar el horror

A lo mejor lo recuerdan y eso los divierte

Te observo a través de la historia que está distorsionada en el pasado

La historia congelada en el dolor de un país ensangrentado

Y experto en las macabras artes de la indiferencia y el olvido

Poema al abuelo

Por: Paula Guerrero

Aún recuerdo esa bici

Ese canasto en el que de niña a recorrer el mundo me llevabas

La vieja esquina en la que jugábamos

La misma esquina en la que di mis primeros pasos

Aquella montaña en la que desde tu mano caminé

Entre ruidos que hace el viento

Los pájaros cantan, pero tu mano está ahí

Aún entre los escombros

Abuelo en esta familia sabemos que tú eras la montaña

Los desaparecidos

Por: Paula Guerrero

1.

Entre luces

Entre velas

Los pueblos caminan

Descalzos los ancestros

Los desaparecidos en la guerra

2.

Tal vez en aquellas fotografías lloras

Y vives entre recuerdos de niños

Que un día vieron morir a sus ancestros

Cuántos álbumes de fotografías existen

Fotos marcadas, ausencias

Zapatos incrustados entre las raíces de los árboles

El poema de la bala

Por: Nicole Ramírez y MP

Aún recuerdo el sonido de las balas rebotando en mis tímpanos

El miedo que me invade, la culpa

¿Cómo aceptar que el humano tiene raciocinio?

¿No será que solo la muerte lo tiene?

Nosotros solo hemos querido cosechar la tierra

Ser los sueños que dan las plantas cuando son rozadas por la lluvia

¿Por qué será que la muerte no nos deja?

Hasta ahora hemos aprendido que todos los asesinos vienen en paz

Un día vi como caía el cuerpo de mi tío, sin vida

Luego nos pidieron que dejáramos las tierras

Nos fuimos para la ciudad y el río y las semillas y el azadón nos duelen

Aquí somos fantasmas y allá los parásitos de la muerte, siguen en su juego

Como podemos apreciarlo, el blog se ha destacado como espacio de difusión de la producción académica lograda en torno al conflicto y los temas de paz y figuran varias publicaciones que nos llevan a interpretar el direccionamiento dado a la Cátedra. Una de ellas es la que compartimos a continuación que se titula un "Voto por el sí", escrita en un momento coyuntural, cuando se sometieron a plebiscito popular los acuerdos logrados con las FARC-EP.

El texto da cuenta del conflicto que ha sacudido al país durante varias décadas y que se desdibuja entre el hartazgo y la resignación, de la "adicción a la guerra" de quienes han

sacado rédito de la confrontación armada, de la muerte; de la clase política corrupta que ha primado en Colombia y que antepone sus intereses económicos personales, sobre las necesidades sociales y colectivas.

Refiere la imperiosa necesidad de que Colombia se constituya en un verdadero Estado Social de Derecho, en donde se respete la dignidad de las personas, en donde sea posible acabar con la cultura de la muerte para sembrar esperanza, en donde las balas sean reemplazadas por la palabra, por el diálogo.

Apuesta por el sí a los acuerdos de paz con las FARC, pero particularmente reconoce la incidencia política de la escuela en estos procesos de cambio que atraviesa el país, porque como lo manifiesta textualmente su autor "un verdadero maestro hace parte de la resistencia a todos los procesos que violentan la dignidad y la democracia"(Pineda M. , 2016)

Un voto por el sí

Por: Miyer Pineda. Docente Licenciado en Ciencias Sociales, magister en Historia y doctorando en Lenguaje y Cultura en la UPTC. Profesor de Colegio Quebec.

Publicado el 27 de septiembre de 2016

<https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/un-voto-por-el-si>

Esta es una oportunidad para detener las balas y sentarse a conversar sobre los efectos de la catástrofe y del hartazgo que tendría que producirnos tanta muerte.

Un voto por el SÍ es una lección que se da a los adictos a la guerra, a quienes se niegan a comprender que la historia de un país debería estar por encima de las armas, la muerte y los prejuicios. Entre ellos están los movimientos guerrilleros y paramilitares y los políticos que están de acuerdo con sus actuaciones. Entre los adictos a la guerra se encuentran los militares

que han equivocado el uso legítimo de la fuerza con la posibilidad de garantizar sus intereses personales por encima de la vida de los pobres, quienes por lo general son quienes tienen que poner el pecho en esta misma guerra. Entre los adictos están las personas que repiten discursos promulgadores de violencia sin que se hayan detenido a pensar en las razones que motivan a esos mismos discursos, que por lo general se relacionan con intereses económicos personales o con perjudiciales vacíos intelectuales.

Un voto por el SÍ es un llamado a la lucidez, al pensamiento, a la capacidad de los hombres para dialogar. Es una oportunidad para detener las balas y sentarse a conversar sobre los efectos de la catástrofe y del hartazgo que tendría que producirnos tanta muerte.

Un voto por el SÍ es una oportunidad para pensar en la paz y en la bella complejidad de lo que significan nuestras creencias religiosas: amar a los enemigos; respetar y valorar la oportunidad de su existencia; perdonar. Reconocernos en el enemigo, humanizarnos a través de él. Utilizar nuestra capacidad de odiar para descubrir que somos capaces de sobreponernos a esa emoción que llama a la muerte y que nos desgasta poco a poco, como individuos y como país.

Un voto por el SÍ es escuchar el susurro de la historia y del desarraigo; es pensar en lo que han tenido que soportar nuestros abuelos y nuestros padres, y sus abuelos y sus padres, y nuestros hijos y sus hijos; ya es hora de que nuestros nietos tengan la posibilidad de despojarse de esa carga atroz de lo que significa la venganza. Es la oportunidad para que los que han visto la guerra a través de la pantalla piensen un poco en los que la han tenido que vivir en carne propia, algunos de ellos tan golpeados que fueron contagiados por ese impulso de la guerra de sobrevivir para contagiar el odio y la venganza, a los que quedan vivos. Sin embargo hay víctimas que votarán por el SÍ con el valor, la legitimidad y la grandeza que solo puede otorgar la humana sabiduría de la herida, y que por tanto quieren evitar que otros vivan el dolor que sienten, quieren evitar que otros sientan esa mutilación de ser víctima.

Para ellos un voto por el SÍ es resanarse, salvar la vida de alguien, advertir otros problemas para comenzar a buscar sus soluciones. Ya es hora de dejar de repetir la consigna de la muerte: “Viva la muerte. Abajo la inteligencia”, y proponer la contraria: Abajo la muerte. Viva la inteligencia. Lo merecemos, nuestros hijos lo merecen.

Un voto por el SÍ es la posibilidad de que los gobernantes comprendan lo que sucede cuando las personas a quienes gobiernan se ponen a pensar, porque proponemos que los altos presupuestos para la guerra pueden dedicarse a solucionar los problemas que impiden que haya paz, y que son el incendio aparente de la guerra: es una exigencia de que al fin comiencen a cumplirse los dictámenes del Estado Social de Derecho; es una exigencia para que se reconozca la dignidad de las personas; es la gran oportunidad de desandar y retomar otros caminos que nos permitan ser la gran nación que estábamos destinados a ser.

Un voto por el SÍ busca hacer un alto en la Escuela. Cada uno de los maestros de este país debe pensar en la coyuntura histórica de lo que implica sentarse a dialogar. Es hora de recordarnos una vez más las implicaciones que tiene nuestra función social y política. Debemos educar y proponer saber para lograr un país digno y en paz. Nuestra función consiste en hacerle resistencia al discurso de la muerte y convertirnos en defensores de la Democracia. Somos servidores de la Democracia, y diciéndolo con Unamuno, somos sus sumos sacerdotes.

Somos una de esas partes visibles del Estado; una de sus partes dignas que concede valor a las palabras porque son mágicas y fundacionales, “Hágase la luz” y la luz fue hecha. Un voto por el SÍ cuestiona nuestro pesimismo; un Voto por el No naturaliza lo que hemos sido hasta el momento, un pueblo incapaz de imaginar un futuro distinto y que necesita de la existencia de los monstruos para tener a quien culpar. Los del No necesitan a las FARC. Los del SÍ queremos deshacernos de ese monstruo.

En un país violento esa es parte de la magia de la pedagogía: proponer que pensar es irse en contra de la naturalización de la guerra. Porque un verdadero maestro hace parte de la

resistencia a todos los procesos que violentan la dignidad y la democracia. Y esta es una de las principales virtudes del SÍ: Quizás al fin podamos comenzar a pensar en un mal que carcome a nuestro país de una manera más trágica que las FARC, el Paramilitarismo y el Narcotráfico: **la corrupción** que ha destruido la salud y la justicia, que ha hecho que miles de niños mueran de hambre y de sed, y que ha hecho que muchas personas pierdan la fe en la Democracia.

Ese es el gran mal que debemos enfrentar como nación moderna en las décadas que vienen, y que sólo se visibilizará si dejan de existir las guerrillas a quienes se las culpa de todo. Por eso un voto por el NO se convierte en cómplice de los corruptos que se han tomado el país como una peste.

Un voto por el SÍ no soluciona todos nuestros problemas; no nos trae la paz y la justicia que nos merecemos, pero es un experimento que busca un resultado distinto a los que hemos obtenido hasta el momento... por eso como Maestro, Padre, Poeta y Ciudadano... mi voto es por el Sí."

Además del decálogo de la memoria, del Museo Móvil de la Memoria Histórica, del blog, del libro de poemas publicado, deciden crear en You Tube el canal TV Quebrada, a través del cual se reivindican las historias locales con las voces de sus propios protagonistas para resguardar así la memoria local con la convicción de:

Recuperar las palabras para contar... verdades, no solo las memorias del conflicto, sino también cómo es el modo de vivir la vida, de producir la tierra, de educar a los hijos, de festejar la siembra y la cosecha, nos lleva al encuentro con el deseo y con el poder, dos claves para construir autonomía y toma de decisiones" (Colectivo de Comunicaciones Montes de María. Línea 21, 2012, p. 29).

Se trata además de reflexionar sobre la noción de comunidad y la posibilidad de construir país desde lo rural y lo local, porque las historias de vida, los relatos locales edifican realidades y re

significan la memoria de los pueblos potenciando acciones comunicativas que se transforman en prácticas emancipadoras.

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

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

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

En Colombia hay muchos prejuicios todavía pues se cree que trabajar los temas de memoria y de la paz es un discurso que manejan personas fanáticas de izquierda, pero de eso se trata precisamente la educación, de desnaturalizar la idea de que defender a las víctimas o preocuparse por ellas implica ser guerrillero o subversivo. (Pineda, 2019)

Nosotros entendemos la escuela como un espacio de construcción de sentido, de reflexión sobre los derechos humanos, en el que uno se construye como el ciudadano moderno, ese que en el futuro pueda votar bien, para que el corrupto deje de utilizar la guerra como pretexto para tapar la corrupción (...). En Colombia se roban 50 billones de pesos al año y todo el mundo está preocupado por el conflicto, por la guerrilla, pero no se dan cuenta que ese discurso lo usan para encubrir cómo se roban los recursos que deberían ser invertidos en salud y educación (Pineda, 2019)

Por otra parte, se hace imprescindible contrarrestar esa visión tradicional en donde se considera que la escuela no debe tocar esos temas porque resulta traumático. "Nosotros creemos que es necesario llevar estos discursos al aula y ser capaces de desamarlos, para sacar lecciones de la memoria y no volver a cometer los mismos errores" (Pineda, 2019)

El proceso de implementación de la Cátedra de Paz en los colegios referidos nos aproxima gradualmente a las Representaciones Sociales del conflicto y nos lleva fundamentalmente a reconocer la importancia de abordar esta temática desde el enfoque de la comunicación-educación en la medida que:

El hecho de compartir prácticas y representaciones, de "habitar cierto mundo común de experiencias, hace posible no solo el diálogo de saberes, sino el otorgamiento del sentido de la producción de conocimientos y de la transformación social. La capacidad y posibilidad de construir experiencias propias con los sectores populares y los movimientos sociales, o con "los actores de las instituciones escolares en crisis y conflicto en la producción de conocimientos, significa una ruptura epistemológica de los propios campos de significación, además de una descripción formativa "con" fuerzas y movimientos transformadores y democratizadores. En este sentido, significa una práctica y un proceso crítico, no solo de investigación, sino de comunicación/educación. (Huergo, 2004, p.).

Otra institución que ha logrado propiciar las producción de relatos escritos sobre el conflicto armado y los acuerdos de paz por parte de los alumnos, ha sido la Institución Educativa Silvino Rodríguez.

Como lo mencionamos con anterioridad, la película *Ciro y yo* ocupó un lugar preponderante en el marco de Cátedra para la paz, no solo por lo que implicó la historia de su protagonista, sino fundamentalmente porque de la pantalla grande, *Ciro* se trasladó a las aulas de clases y relató lo que vivió, conmoviendo a los alumnos que dejaron de ver a las víctimas como lejanas, para aproximarse a la historia que les atraviesa.

Alejandra Torres Torres, alumna de grado décimo de la institución escribió el siguiente texto a partir de esta experiencia.

La vida de las mariposas

Érase una vez un par de maripoas que vivían en las praderas más extensas, y a ellas como más mariposas les tocaba estar huyendo de los saltamontes (guerrilla) que era una plaga invasora, porque ellos no tenían donde vivir.

El par de mariposas tenían 3 hijos y a ellos les costaba jugar mucho en las praderas prohibidas. El hijo mayor se fue con un amigo a las praderas prohibidas cuando de repente surgió un mal viento y desafortunadamente, el hijo mayor falleció, pero el amigo con el que se encontraba sobrevivió, luego este amigo llegó a contarles al par de mariposas lo que desafortunadamente ocurrió.

Después de un tiempo el hijo del medio era muy inquieto, le gustaba ayudar a su padre para poder sobrevivir, un tiempo después la plaga de saltamontes se llevaba a las mariposas obligadas y voluntariamente, a ellos se los llevaron por voluntad propia, meses después los saltamontes volvieron con muchas mariposas muertas, afortunadamente el hijo del medio no estaba en esas mariposas muertas, pero cuando el hermano menor lo vió, lo abrazó y se dio cuenta que él ya no era el mismo, en esos ojos se notaba la maldad que los saltamontes habían sembrado en las mariposas, el hermano menor se daba cuenta como el hermano del medio cogía a las mariposas muertas como si el no tuviera corazón ni sentimientos.

Después cuando el hermano del medio se quería salir de la tropa de las plagas, le dijeron que no podía irse, años después la familia de las mariposas se trasladó a un jardín de flores pero el hijo del medio no sabía donde encontrarlas y después los localizó y le dijo al papá que fuera y hablara con los saltamontes porque él no quería volver más, entonces el papá

fue y habló y los saltamontes le decían que al que quisiera salir lo mataban, entonces el papá decidió no decirles nada, pero dijo a su hijo que se metiera a un reclusorio, pero cuando salió de allá lo buscaron los saltamontes y se fue a hablar y en ese momento lo mataron, días después la mamá falleció por depresión y el padre se quedó con su hijo menor.

Años después el hijo menor y el padre consiguieron una casa propia para ellos volver a armar su familia lejos de los saltamontes.

Mariposas (familia de Ciro)

Saltamontes (la guerrilla)

La Vida de las Mariposas.

Érase una vez un par de mariposas que vivían en las praderas más extensas y ellos como más mariposas les tocaba estar huyendo de los saltamontes (Garrilla) que era una Plaga invasora porque ellos no tenían donde vivir. El par de mariposas tenían 3 hijos y a ellos les gustaba jugar mucho en las praderas prohibidas. El hijo mayor se fue con un amigo a las praderas prohibidas cuando de repente surgió un mal viento y desafortunadamente, el hijo mayor falleció pero el amigo con el que se encontraba sobrevivió, luego este amigo llegó al par de mariposas a contarles lo que desafortunadamente ocurrió.

Después de un tiempo el hijo del medio era muy inquieto le gustaba ayudar a su padre para poder sobrevivir, un tiempo después la plaga de Saltamontes se llevaba a las mariposas obligadas y voluntariamente a ellas se las llevaron por voluntad propia, meses después las saltamontes volvieron con muchas mariposas muertas, afortunadamente el hijo del medio no estaba en esas mariposas muertas, pero cuando el hermano menor lo vio, lo abrazó y se dio cuenta que el que no era el mismo en sus ojos se notaba la maldad que los saltamontes habían sembrado en las mariposas. El hermano menor se daba cuenta como el hermano del medio cogía a las mariposas muertas como si el no tuviera corazón ni sentimientos.

Después cuando el hermano del medio se quería salir de la trampa de las Plagas le dijeron que no podía irse, años después la familia de mariposas se trasladó a un jardín de flores pero el hijo del medio no sabía donde encontrarlos y después los localizó y le dijo al Papá que fuera y hablara con los saltamontes porque él no quería volver más entonces el Papá fue y habló y los saltamontes le decían que al que se

DD MM AA
Quisiera salir lo mataban, entonces el Papá decidía decirles nada pero dijo a su hijo que se metiera a un reclusorio pero cuando salió de allá lo buscaron los saltamontes y se fue hablar y en ese momento lo mataron, días después la mamá falleció por depresión y El padre se quedó con el hijo menor.

Años después el hijo menor y el padre consiguieron una casa propia para ellos volver a armar su familia lejos de los saltamontes.

mariposas (Familia de Oro)
Saltamontes (La Escorilla).

Anxaly Alejandra Torres Torres.

Norma

Además del texto *La Vida de las Mariposas*, también se logró que los alumnos produjeran otros relatos escritos en el marco de los contenidos desarrollados en Cátedra para la paz. Compartimos a continuación algunos de ellos que se convierten en un aporte institucional en la construcción de la memoria histórica.

Las esquilas de la guerra

Cuando no habían de esos aparatos rectangulares que llaman celulares, y cuando la radio era el medio de comunicación más famoso, había una familia de apellido Torres, muy humilde y verraca. Gente trabajadora, del campo, que no le hacían mal a nadie y servía a los demás. Los Torres tenían dos hijos: la niña mayor Ruth (la cual era muy bella), y el joven Camilo, muy humilde y avisado como su taita decía don Napomuceno Torres, padre de los niños.

Un día llegaron unos señores a su finquita, que dizque a pedirles "la cuota del mes para apoyar al ejército del pueblo". A lo cual la señora Jimena se negó a darles la plata que se rebuscaban cuando vendían las verduras en el pueblo. Ante tal reacción, los hombres no dijeron nada y se fueron tomándose un guarapo para la sed.

Cuando don Nepomuceno llega del pueblo y se enteró de lo sucedido, pensó en los chismes que había escuchado a los alrededores, sobre unos tipos al margen de la ley que iban robando, matando y robando gente del campo, e inmediatamente pasó a hacer sus ahorritos por si les tocaba comprarse un arma o irse para otro pueblo.

Un domingo cuando los Torres se alistaban para ir a misa, llegaron a la finca los mismos señores repitiendo el mismo discurso de la vez pasada, pero esta vez con un tono de amenaza, a lo cual don Nepomuceno respondió con otra amenaza, diciendo que los perjudicados iban a ser ellos si no se iban de su rancho. Los hombres se fueron nuevamente sin decir nada y los Torres se fueron para el pueblo.

El día pasó con normalidad, hicieron mercadito, cuando la misa acabó, y se tomaron una gaseosita, pero la desolación y la angustia invadieron a los Torres cuando llegaron a la finca y encontraron sus cultivos quemados y su casita derrumbada con un letrero que decía "viva la revolución". La familia quedó en shock al ver el trabajo de toda una vida perdido entre los escombros cenizas a causa de gente deshonesto. Don Nepomuceno experimentó un sentimiento que nunca había sentido en él, una ira que lo invadía de pies a cabeza.

Mientras estaban sentados rezando un rosario, don Nepomuceno le dijo a la señora Jimena que él iba a buscar a esos tipos, y vengaría el ranchito que con mucho esfuerzo había hecho, y que si no volvía a la media noche, cogiera la platica que tenía en el bolso y se fueran para la ciudad, para la nevera de la cual la gente hablaba. Doña Jimena le rogó que no se fuera, pero don Nepomuceno se negó a hacerle caso. Le dijo a ella que cuidara bien de Carlitos y Ruth; ambos sabían en el fondo que era una despedida y efectivamente lo fue. "Nepito" no regresó y doña Jimena tuvo que salir con los chiros que tenía puestos y sus dos hijos a la luz de la luna, ya que tenía miedo que esos matones los encontraran y los asesinaran. Cogió el bus que los llevaba a la ciudad, y con dolor en el alma partió de su pueblo, dejando a su amado esposo y su anhelada finquita.

Llegaron a las tierras desconocidas, a la ciudad, la famosa ciudad de la cual la gente habla. No sabía qué hacer, tenía miedo, tristeza y dolor. Doña Jimena se encontraba sin rumbo con sus dos hijos los cuales ya entendían la magnitud de la situación que estaban pasando.

Lo primero que hicieron fue comerse unas almojábanas para calmar el hambre que les agobiaba y cuando se les acabó la platica, no tuvieron de otra que quedarse en la calle pidiendo "una monedita" para calmar el hambre.

El niño Carlos logró buscar un trabajo vendiendo periódicos y la señora Jimena junto con su hija Ruth encontraron un trabajo lavando ropa. Estaban ya un poco estables, pero nada era igual y todo era peor. Pasaron los años y los niños se crecieron, la niña Ruth ya no era un niña y el joven Carlos ya tenía bigote, pero seguían en la miseria.

Un día Ruth se fue de la casa con un hombre adinerado, no dejó razón alguna, "Dios" la cuide decía su madre ya con las marcas de edad que se retrataban en su pálida cara. En cuanto al joven Carlos, un día le dijo a su madre que unos señores bien vestidos le prometieron un buen trabajo y un buen sueldo si se iba con ellos, a lo cual el joven dijo que sí. Le prometió a su madre escribirle todas las semanas, pero no pasó así, su madre supo de él por última vez cuando le dio la bendición antes de irse.

Pasaron los años y la señora Jimena no tenía nada más que miseria. Todos los días de su vida hasta su muerte recordó los momentos felices que vivió con su familia, allá en su pueblo, en su campito, en su natal tierrita con sus calles empedradas, de la cual fue alejada a causa de la guerra, de la violencia que le arrebató a su familia, muriendo así, con el dolor de las esquiras de la guerra.

Las dos montañas

Había una vez un pueblo entre dos montañas que hasta cierto tiempo era pacífico y estaban conformes con el gobierno que tenía , pero como en todo lugar no todos pensaban igual, un grupo de personas que no estaban de acuerdo con las ideas del gobierno, decidieron manifestarse pero como sus esfuerzos fueron en vano, decidieron sublevarse, hicieron su propio armamento y se organizaron en una de las montañas del pueblo, después de lo ocurrido, el gobierno tuvo que tomar medidas sobre

el asunto para que el pueblo no sintiera miedo y no hablaran más de las personas que habían sido desterradas, en la parte central del pueblo unos campesinos, que trabajaban en sus tierras, decidieron hacer lo mismo que el anterior grupo y no dejarse intimidar por el gobierno, pero al no estar de acuerdo con la ideas del anterior grupo, decidieron establecerse en otra montaña.

Con el pasar del tiempo estos dos grupos armados se fueron valiendo y necesitando de personal, a tal grado que el pueblo de clarines salía afectado, como el gobierno hizo que el pueblo les diera la espalda a los dos grupos, estos se vieron en la necesidad de robar para tener su propio sustento y también necesitaban de un financiamiento por lo cual se internaron en el negocio de las drogas y el narcotráfico, aterrorizando al pueblo unos más que otros, un día llegó un padre al pueblo el cual se llamaba Julio y consigo llevaba a su sobrino, quien se llamaba Gustavo, observó que en el pueblo no habían muchos habitantes, eran pocos los que lograban ver, cuando ofreció su primera misa, vio que nadie asistía, por lo cual decidió averiguar por sí mismo lo que estaba sucediendo, los habitantes le comentaron que tenían mucho miedo a salir ya que en las dos montañas habían grupos los cuales podrían atacarse mutuamente y ellos no quería morir.

El padre Julio con su palabra de fe logró llegar al corazón de algunas personas para disminuir su temor, poco a poco las personas salían más y tenían más confianza con el padre, hasta que un terrible día lluvioso, bajó uno de los grupos de las montañas armados para reabastecerse de alimentos y personal, en medio del tiroteo y la confusión una de las víctimas resultó ser Gustavo, el sobrino del padre, cuando se enteró de eso y fue a socorrerlo, aún tenía palabras de aliento para decir "tío yo perdono a esos hombres, espero que tú también lo hagas, adiós tío, el padre conmovido por las palabras de su sobrino decidió transmitir este mensaje, los habitantes trataron de convencer al padre de que era una pérdida de tiempo, que ir a hablar con esas personas no tenía uso de la razón "padre" no vale la pena ir, a donde no sería bien recibido, pero el padre Julio haciendo caso omiso, tomó la decisión de subir la montaña.

A la mañana siguiente madrugado alquiló un caballo y llevó algunas porciones de alimentos para el camino, al llegar a cierta parte, había que cruzar un río, en el cual había un encargado de llevar a las personas de un extremo a otro, fue guiado hasta cierto punto y un integrante del grupo armado vio que subía y con arma en mano le preguntó; "qué ha venido a buscar", el padre solo levanta las manos y responde ser un sacerdote, quien venía a traer un mensaje, el guerrillero lo revisó de pies a cabeza y lo dejó pasar, lo llevó al campamento y ante el líder del grupo, las personas que estaban presentes ahí, quisieron saludar al padre y él asombrado por la situación decidió hablar con ellos y supo que no eran tan malas personas como le habían dicho, cumpliendo su misión ofreció una misa para orar por ellas y su sobrino, este grupo conmovido por sus palabras llegaron a tener confianza en él y se hicieron amigos, ellos contaron sus ideologías y objetivos que querían lograr con este pensamiento, aunque también estaban arrepentidos por las muertes que habían causado y pidieron al padre rezar por ellos.

Conmocionado por sus historias supuso que en la otra montaña también tenían sus propios relatos y se dirigió hacia la otra montaña y sucedió lo que él ya suponía, se dio cuenta que ellos tenían ideas con el mismo objetivo que era de cambiar su situación tanto como la del pueblo como la del futuro. El padre decidió convocar a un representante de cada grupo para poder reunirse y hablar tranquilamente de sus puntos de vista. Así duraron largo tiempo hablando el uno del otro hasta que llegaron a un acuerdo, dejarían de aterrorizar al pueblo, se unirían y compartirían sus ideas sin perjudicar a personas inocentes, este es el ideal a que todos queremos llegar.

Colorín colorado este cuento militar se ha acabado.

Cuento/Sin título

Había una vez unos estudiantes de un colegio lejano que tenían que pasar un puente colgante para llegar a su colegio. Al llegar al colegio, el profesor de sociales los estaba esperando en la puerta

principal, John se sorprende y se asusta al ver al profesor diferente, los niños le saludan y el profesor solo les sonríe a sus estudiantes, les dice que lo sigan al jardín donde les empieza a narrar la antigua historia de los antepasados, de sus estudios, en los cuales sufrió mucho para salir adelante, los niños se llenan de dudas y le preguntan al profesor, por qué dice que sufrió mucho.

Entonces su profesor muy amablemente les dice a sus estudiantes que les va a hacer un breve resumen de la historia familiar. Les empieza a hablar del periodo de violencia que fue una etapa de nuestro país que comienza con los liberales y los conservadores en el año 1948 y termina 1953 ya que esto trajo la muerte de un hombre llamado Jorge Eliécer Gaitán que fue un liberalista, un gran político que fue asesinado en las calles de Bogotá ya que se dio una tragedia en Bogotá y fue llamada el Bogotazo, hubo conflictos entre liberales y conservadores por la muerte de este hombre ya que era una guerra por política.

Después llegó un hombre llamado Gustavo Rojas Pinilla, un militar colombiano que trae a la política colombiana una dictadura en el país que fue la única en Colombia ya que este hombre llegó a la presidencia para pacificar el país y lo logró ya que hizo aeropuertos, hospitales militares y demás cosas ya que llegó un momento donde estaban las guerrillas liberalistas que fue un problema para el país y así fueron surgiendo más guerrillas, ya que el profesor llega al punto final de la violencia en Colombia y él empieza a contar sobre la guerra fría que se basa en la ideología entre el Bloque de la Unión Soviética y el bloque occidental de Estados Unidos, ya que empezó en 1947 hasta 1991 y consistió en un enfrentamiento político, social, militar, informativo y científico iniciando tras la segunda guerra mundial, se dio un golpe de estado fallido en la URSS de 1991, en ambos casos los derechos humanos se vieron seriamente violados.

John tenía muchas preguntas sobre la Guerra Fría ya que el profesor le dio la palabra para que preguntara todas las dudas que tenía, John pregunta cuáles eran los principales autores del enfrentamiento de la Guerra Fría, de la URSS, Stalin, Reino Unido, Churchill y EE.UU, Roosevelt.

Esta guerra duró 40 años, formaron la ONU, pero a John no le quedaba claro que era la ONU, así que el profesor miró a John confundido y le dijo que era lo que no entendía y él le dijo que era la ONU y el profesor le dijo que ya iba a decirlo, es la Organización de las Naciones Unidas, la mayor organización internacional existente ya que esto trajo a dividirse en dos bloques, suena el timbre del colegio, es la hora de la salida, a John le pareció muy interesante esas historias ya que el profesor le dijo que leyera y buscara sobre estos temas y le aconsejó buscar un libro llamado *“Las Venas Abiertas de América Latina”*. John salió muy contento a buscar todos estos temas a la biblioteca para llevar a su casa y leerlos, ya que cuando fuera grande él quería ser profesor.

En lo que respecta a la Fundación Pedagógica Rayuela lo que se destaca es el modo en que la institución integra la Cátedra de Paz a la vida cotidiana apostando al desarrollo de jornadas de visibilización en espacios públicos de la ciudad de Tunja para contribuir en el proceso de recuperación de la memoria histórica.

Cabe referir que en este caso puntual se trata carteles elaborados con frases breves escritas por los alumnos, reclamando verdad, justicia, reparación y no repetición de asesinatos cometidos en el marco del conflicto armado, acompañadas de imágenes de las víctimas, alusivas a la paz, o dibujos elaborados por ellos.

Estas jornadas suelen realizarse en la Plaza de Bolívar de Tunja, en la Plazoleta San Francisco o en el Parque Pinzón donde hay un mural en homenaje a las víctimas del conflicto en Boyacá, diseñado por artistas de la región en el marco de la XIV Parada de Teatro Callejero.

En el mural al que hacemos referencia aparecen las víctimas del conflicto en Boyacá, con su respectiva imagen, fecha de desaparición o muerte y una frase principal en homenaje a todas ellas que dice: “La muerte de cualquier hombre me disminuye porque estoy ligado a la humanidad, por consiguiente nunca preguntes por quién doblan las campanas: doblan por ti” John Donne.

BIBLIOGRAFIA

Función Pública. (1 de Septiembre de 2014). Obtenido de Gestión Normativa:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>

La Cebra que habla. (Mayo de Mayo de 2018). Recuperado el 20 de Noviembre de 2021, de

acebraquehabla.com/a-proposito-de-un-libro-sobre-las-ejecuciones-extrajudiciales-o-falsos-positivos-en-colombia/

Si hay cine/ Ciro y yo/ Trailer oficial. (5 de enero de 2018). Recuperado el Agosto de 2021, de

<https://www.youtube.com/watch?v=si8vUfK9Uww>

Acuña, D. G. (2019). *Cátedra de Paz*. Tuta: Actividad desarrollada en clase.

Adichie, C. (Julio de 2009). *Ted Global*. Obtenido de

https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es

Aguilar, P. (s.f.). *Políticas de memoria y memorias de la política*.

Alto Comisionado para la paz. (24 de noviembre de 2016). *Acuerdo Final*. Obtenido de

<http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>

Angélica, Rettberg. (2018). *Diferentes recursos, conflictos distintos*. Bogotá: DGP Editores S.A.S.

- Antequera Guzmán, J. D. (2011). *Memoria histórica como relato emblemático. Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia*. Bogotá.
- Aponte, L. (11 de Febrero de 2019). Hablemos sobre cátedra de paz. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- Becerra Caru, E. A. (11 de Febrero de 2019). *Cátedra de Paz*. Tuta: Actividad desarrollada en clase.
- Becerra, E. A. (2019). *Conflicto y paz*. Tuta: Actividad desarrollada en clase.
- Benítez, L. N. (2019). *Cátedra de Paz*. Tuta: Actividad desarrollada en clase.
- BRITO RUIZ, D. (2010). *Justicia restaurativa. Reflexiones sobre la experiencia de Colombia*. . Ecuador: Colección Cultural de la Paz. Editorial de la Universidad Técnica Particular de Laja.
- Buenfil Burgos, R. N. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en América Latina. Implicaciones y apropiaciones del análisis político del discurso*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Burgos, B. (1998). *Debates Políticos Contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México: Plaza y Valdés.
- Calveiro, P. (2006). Usos políticos de la memoria. En *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina* (pág. 360). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Cancimance López, A. (2013). Memoria y violencia política en Colombia. Los marcos sociales y políticos de los procesos de reconstrucción de memoria histórica en el país. *Eleuthera*. Universidad de Caldas Colombia.
- Cardona, J. S. (2019). *Conflicto y paz*. Tuta: Actividad desarrollada en clase.
- Cardozo, M. (2019). *Cátedra de Paz*. Tuta: Actividad desarrollada en clase.

- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad*. Recuperado el 21 de Enero de 2021, de <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2011/09/memoria.pdf>
- Centro Nacional de la Memoria Histórica. (2013). *Basta ya!. Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Resumen*. Bogotá: Pro-Off Set.
- Centro Nacional de la Memoria Histórica. (2014). *Guerra y población civil. Trayectoria de las FARC*. Bogotá: Primera Edición.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Basta ya!. Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe General Grupo de Memoria Histórica*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Cepeda Vargas, L. (2019). *Cátedra de Paz*. Tuta: Actividad desarrollada en clase.
- Cepeda, I. y. (2008). *A las puertas del Úberrimo*. Bogotá D.C: Random House Mondadori S.A.
- Cepeda, I., & Rojas, J. (2008). *"A las puertas del Ubérrimo"*. Bogotá: Random House Mondari S.A.
- Chernick, M. (2008). *Acuerdo Posible. Solución negociada al conflicto armado colombiano*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Chernick, M. (2012). *Acuerdo Posible. Solución negociada al conflicto armado. Seis décadas de violencia, treinta a* CHERNICK, Marck. *Acuerdo Posible. Solución negociada al conflicto armado colombiano. Seis décadas de violencia. Treinta años de procesos de paz.* . Bogotá: Ediciones Aurora.
- Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21. (2012). *Memorias y relatos con sentidos (2008-2011)*. Barranquilla-Colombia: Servidigital CTP.
- Colectivo de Comunicaciones Montes de María. Línea 21. (2012). *Memorias y relatos con sentido*. Barranquilla.
- COMISIÓN NACIONAL SOBRE LA DESAPARICIÓN DE PERSONAS. (1984). *Nunca Más*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

- Compucentro. (2020). <https://otanchesanignaciodeloyola.edu.co/>. Recuperado el Marzo de 2021
- Corredor Villate, M. A. (11 de Febrero de 2019). Cátedra de Paz. Implementación, alcances y desafíos. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- Cruz Villanueva, Y. (11 de Febrero de 2019). *Cátedra de Paz*. Tuta: Actividad desarrollada en clase.
- Cruz, Y. (2019). *Conflicto y paz*. Tuta: Actividad desarrollada en clase.
- Cuesta, J. (27 de Febrero de 2019). Paz, conflicto y memoria. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- Da Porta, E. (2004). Senderos y recorridos. Apuntes para un mapa de investigación. *Trampas de la Comunicación y la Cultura*.
- Dana, P. (2019). *Conflicto y paz*. Tuta: Actividad desarrollada en clase.
- Dangond Rodríguez, J. J. (2008). *Política de Seguridad Democrática del gobierno de Álvaro Uribe Vélez (Colombia)*. Obtenido de www.monografias.com
- Daniel. (22 de Febrero de 2019). Cátedra de Paz. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- Daniel. (22 de Febrero de 2019). Paz, conflicto y memoria. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ediores.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, mitos y perspectivas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Díaz, E. (1996). Seminario de Epistemología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Maestrías PLANGESCO.
- Dussel, I. (2019). Prólogo. En R. N. Buenfil Burgos, *Ernesto Laclau y la investigación educativa en América Latina. Implicaciones y apropiaciones del Análisis político del discurso*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Edwards, V. (1985). *La relación de los sujetos con el conocimiento. Los conocimientos escolares y su existencia social*. Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana de educación*.

El Heraldo. (12 de septiembre de 2016). Así se van a implementar los acuerdos de La Habana. *El Heraldo*, págs. <https://www.elheraldo.co/politica/asi-se-van-implementar-los-acuerdos-de-la-habana284516>.

El País. (4 de Octubre de 2016). Colombia dice "no" al acuerdo de paz con las FARC. *EL PAÍS*, pág. <http://internacional.elpais.com/internacional/2016/10/02/colombi/1475420001242063.html>.

Espeche, E. (2009). "El proceso periodístico en el escenario de la lucha ideológica". En M. Javier, *Sigilo y nocturnidad en las prácticas periodísticas. Una introducción al modelo teórico y metodológico*. Intencionalidad Editorial. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Espinosa, L. (26 de Febrero de 2019). Cátedra de Paz en Quebec. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)

Esteban. (27 de Febrero de 2019). Paz, conflicto y memoria. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)

Fernández, N. (2011). *Militancia y comunicación. Ideas, herramientas, gestión*. Buenos Aires: Ediciones La Copla.

Fernando, J. (22 de Febrero de 2019). Cátedra de Paz. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)

Flórez, M. (Septiembre 20 de 2015). Boyacá, 25 años después del fin de la guerra verde.

Fotogramas al aire. (14 de Marzo de 2018). *Ciro y yo de Miguel Salazar: cine de posconflicto*.
Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=ljGkFW7Anp8>

Foucault, M. (1985). *El orden del discurso*. Ediciones La Piqueta.

Franco, M. y. (2007). *Historia reciente. Prspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Freire, P. (1991). *La importancia de leer*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires-Argentina: Siglo XXI Editores.

Freire, P. L. (8 de Diciembre de 2018). *Otras voces en educación*. Recuperado el 21 de Julio de 2021, de https://asslliub.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf

Gallego Medina, C. (2010). *Una historia política comparada (1958-2006)*. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/3556/1/469029.2010.pdf>

García Linera, Á. (2014). *Democracia, Estado Nación*. La Paz Bolivia.

García Linera, Á. (2014). *Democracia, Estado, Nación*. La Paz, Bolivia.

Garzón, J. L. (2019). *Cátedra de Paz*. Tuta: Actividad desarrollada en clase .

Garzón, J. L. (2019). *Conflicto y paz*. Tuta: Actividad desarrollada en clase.

GIRALDO RAMÍREZ, J. (s.f.). *Las ideas en la guerra. Justificación y crítica en la Colombia contemporánea*.

GMH. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.

González Pineda, M. P. (2019). *Cátedra de Paz*. Tuta: Actividad desarrollada en clase.

González, M. P. (11 de Febrero de 2019). *Cátedra de Paz en la escuela*. Tuta: Actividad desarrollada en clase.

González, M. P. (2019). *Conflicto y paz*. Actividad desarrollada en clase.

Granados, L. E. (11 de febrero de 2019). Cátedra de Paz - recorridos institucionales. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)

Granados, L. E. (11 de febrero de 2019). Cátedra de Paz - recorridos institucionales. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)

Grimson, A. (2015). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*.

Gvirtz, S. y. (1998). *El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza*. Obtenido de La construcción social del contenido a enseñar: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Gvirtz-La-construccion-social.pdf>

Hernán, W. (27 de Febrero de 2019). Paz, conflicto y memoria. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)

Hernández, T. (2019). *Cátedra de Paz*. Tuta: Actividad desarrollada en clase .

Hopenhayn, S. (2005). Libros en agenda. La paz según Kant. *Diario La Nación*, Página de opinión.

Huergo, J. A. (1998). Las alfabetizaciones posmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía. *Nómadas*, 49-60.

Huergo, J. y. (2009). *Re- leer la escuela para re-escribirla. La escuela como espacio social*. La Plata: DES-DGCyE.

Huergo, Jorge; Morawicky, Kevin. (2009). *Re-leer la escuela para re-escribirla*. La Plata: DES-DGCyE de la provincia de Buenos Aires.

Jahisbert. (26 de Febrero de 2019). Pedagogía para la paz. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)

Jaramillo Marín, J. (2012). Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Una aproximación conceptual a partir del análisis crítico del discurso. *Entramado*.

- Jelin, E. (2003). Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales. En I. d. Social, *Cuadernos del IDES*. Buenos Aires: IDES.
- Jelin, E. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?
- Jelin, E. (s.f.). *Los trabajos de la memoria*.
- Jessica. (18 de Febrero de 2019). Hacia la paz. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- Kaminsky, G. G. (1994). *Dispositivo institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires: Lugar Editorial S.A.
- Kaplún, M. (2002). *Una Pedagogía de la Comunicación*. La Habana: Caminos.
- Karol. (18 de Febrero de 2019). Hacia la paz. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- La Cebra que habla. (Mayo de 2018). Recuperado el 3 de Agosto de 2021, de acebraquehabla.com/a-proposito-de-un-libro-sobre-las-ejecuciones-extrajudiciales-o-falsos-pos
- Leandro. (27 de Febrero de 2019). Paz, conflicto y memoria. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- Leidy. (18 de Febrero de 2019). Hacia la paz. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- Leidy. (18 de Febrero de 2019). La paz en el occidente de Boyacá. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- López, J. R. (29 de Enero de 2019). Conflicto y paz en Boyacá. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- López, M. (6 de Marzo de 2019). Cátedra de PAZ IESR. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- López, M. (27 de Febrero de 2019). Paz, conflicto y memoria. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- López, N. (27 de Febrero de 2019). Conflicto armado y cátedra de paz. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- Lozano Guillén, C. A. (Abril de 2014). *Diálogos de La Habana. El difícil camino de la paz*. Bogotá: Izquierda Viva.

- Margiolakis, E. (2011). La práctica docente en comunicación como proyecto de intervención intelectual. En E. G. MARGIOLAKIS, *Enseñar comunicación*. Buenos Aires: La Crujía.
- Margiolakis, E. y. (2011). *Enseñar comunicación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Media, C. (2019). Departamentos más afectados por el conflicto armado. *D Colombia/ Blog digital*.
- Mesa Pérez, R. y. (2017). *Análisis de los factores que impiden la implementación de la Cátedra de Paz como materia independiente 2014-2016 en seis instituciones de Boyacá y Casanare*. Tunja: GRIMAP PAZ ESAP BOYACÁ-CASANARE.
- Monroy, C. (febrero de 2019). Hablemos de la Cátedra de Paz. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- Montero, A. S. (2013). *Memorias discursivas e identidades políticas. Huellas y relatos del pasado reciente en el discurso político contemporáneo*. Buenos Aires.
- Montoya, L. X. (26 de Febrero de 2019). La paz a través del proyecto Mnemósine. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- Montoya, X. (26 de Febrero de 2019). Pedagogía para la paz. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- Morabes, P. (2008). La investigación en Comunicación-Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in) definición del campo. *Oficios Terrestres*, 68.
- Moreno Torres, A. (2006). Transformaciones interna de las FARC a partir de los cambios políticos que atraviesa el Estado colombiano. *Papel Político. Volúmen 11 Nro 2. Bogotá*.
- Natalia. (22 de Febrero de 2019). Cátedra de Paz. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- Natalia, Á. V. (11 de Febrero de 2019). *Catedra de Paz*. Tuta: Actividad desarrollada en clase.
- Natalia, P. (22 de Febrero de 2019). Conflicto, paz y memoria. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)

Niño, J. H. (18 de Febrero de 2019). Camino hacia la construcción de la paz. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)

Niño, J. H. (18 de Febrero de 2019). Construyendo la paz desde las aulas. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)

Nonsoque, J. C. (11 de Febrero de 2019). *Cátedra de Paz*. Tuta: Actividad desarrollada en clase.

Nonsoque, J. C. (2019). *Conflicto y paz*. Actividad desarrollada en clase.

Olave, G. (2013). El eterno retorno de Marquetalia. Sobre el mito fundacional de las FARC-EP. Universidad de Buenos Aires.

Pacativa, C. (2019). *Conflicto y paz*. Tuta: Actividad desarrollada en clase.

Palacios, N. y. (2012). *Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela*. Obtenido de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/viewFile/5710/4609>

Pardo Abril, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso*. Bogotá: OPR-DIGITAL.

Pardo Abril, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso*. Bogotá: OPR-DIGITAL.

Pardo, N. (2007). *Discurso, impunidad y prensa*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia.

PINEAU, P. (199). Por qué triunfó la escuela o la modernidad dijo: "Esto es educación, y la escuela respondió: "Yo me ocupo". *Revista de Estudios del Currículum*, 327.

Pineau, P. (1993). *¿ Por qué triunfó la escuela ? o la modernidad dijo "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo"*.

Pineau, P., & Dussel, I. y. (2009). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Pineda, M. (27 de Septiembre de 2016). Obtenido de <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/un-voto-por-el-si>

Pineda, M. (2019). *Proyecto Cátedra para la paz*. Duitama.

Pineda, M. (26 de Febrero de 2019). Proyecto Mnemosine. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)

Pineda, M. (21 de Junio de 2021). *Mnemósine Quebec*. Recuperado el 7 de Julio de 2021, de <https://quebecmnemosine.blogspot.com/2021/06/boceto-para-la-historia-de-la-ie-quebec.html?m=0>

Pineda, M. I. (2019). *La tierra que era mía*. Duitama: Creativa Impresores.

Pinzón, W. (18 de Febrero de 2019). Senderos hacia la paz. (C. académico, Entrevistador)

Portafolio- Sección Gobierno. (9 de Abril de 2017). 8.376.463: las víctimas del conflicto armado en Colombia. *Portafolio*.

Ramírez Giraldo, J. (2015). *Las ideas en la guerra*. Bogotá D.C: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.S.

Ramírez, J. G. (2015). *Las ideas en la guerra. Justificación y Crítica en la Colombia contemporánea*. Bogotá-Colombia: Penguin Random House grupo editorial.

Ramos, D. (24 de Mayo de 2015). Memoria Histórica: El caso argentino (I). *Mito Revista Cultural* n^o.21.

Rayuela, F. P. (2016). *Proyecto Educativo Intitucional*. Tunja.

Rettberg Angélica, R. J. (2018). *¿Diferentes recursos, conflictos distintos?* . Bogotá - Colombia: DGP Editores S.A.S.

Rettberg, A., J. L. R., & Nasi Carlo y Prieto, J. D. (2018). *¿ Diferentes recursos, conflictos distintos ? . La economía política regional del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Riaño Cano, C. (2019). *Cátedra de Paz*. Tuta: Actividad desarrollada en clase .

- Riaño Caro, C. (2019). *Conflicto y paz*. Tuta: Actividad desarrollada en clase.
- Rivera, E. (27 de Febrero de 2019). Paz, conflicto y memoria. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- Rodríguez, E. (27 de Febrero de 2019). Paz, conflicto y memoria. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- Rodríguez, I. (26 de Febrero de 2019). Pedagogía para la paz. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- Ruiz Muñoz, M. (2019). Prólogo. En R. N. BUENFIL BURGOS, *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del análisis político del Discurso*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Saavedra, K. D. (11 de Febrero de 2019). *Cátedra de Paz*. Tuta: Actividad desarrollada en clase.
- Saintout, F. (2003). *Tradición y Movimiento*.
- Salas, M. P. (2016). El controvertido acuerdo de paz de Uribe con los paramilitares. *La Tercera*.
- Serra, J. P. (2020). Sobre la violencia. *Democresía*, <https://democresia.es/pensamiento/sobre-la-violencia-resena-hannah-arendt/>.
- Sierra, N. O. (Febrero de 2019). Cátedra de Paz. Mirada desde las ciencias naturales. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- Sierra, N. O. (28 de Febrero de 2019). La paz en las aulas. La experiencia de Quebec. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- Southwell, D. I. (s.f.). Lenguaje en plural. *El Monitor de la educación*. Nro 13.
- Suárez, J. D. (2019). *Cátedra de Paz*. Tuta: Actividad desarrollada en clase .
- Suesca, J. (28 de Febrero de 2019). Quebec. Conflicto y paz. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- Tabaco, W. (27 de Febrero de 2019). Paz, conflicto y memoria. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- Tamayo, L. (26 de Febrero de 2019). Pedagogía para la paz. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)

Torres Granados, M. A. (11 de Febrero de 2019). *Cátedra de Paz*. Tuta: Actividad desarrollada en clase.

Universidad de Boyacá. (30 de Mayo de 2017). Recuperado el agosto de 2021, de <https://www.youtube.com/watch?v=pS5FGHqMXGE>

Vargas, M. C. (2019). *Conflicto y paz*. Actividad desarrollada en clase.

Vasilachis de Gialdino, I. (1997). *Discurso político y prensa escrita. Un análisis sociológico, jurídico y lingüístico*. Barcelona: Gedisa.

Vergara Quintero, M. d. (s.f.). La naturaleza de las representaciones sociales. 61.

Villate, M. A. (11 de Febrero de 2019). *Cátedra de Paz*. Implementación, alcances y desafíos. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)

Vivas, R. (26 de Febrero de 2019). *Pedagogía para la paz*. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)

Zuluaga Aristizábal, M. U. (2014). Las memorias que seremos: Memoria y olvido en el discurso oficial sobre el conflicto armado colombiano en el pasado reciente (En línea). *Aletheia*, 5(9).
Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6442/pr.6442.pdf

