

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN
EDUCACIÓN**



FLACSO
ARGENTINA

**CÁTEDRA DE PAZ: POSICIONES DEL PASADO RECIENTE EN 5
ESCUELAS PÚBLICAS DE BOGOTÁ**

Nombre del Maestrando

SARA NATALIA CASTRO HUERTAS

Director de Tesis

EDWAR LEONARDO SALAMANCA OSPINA

Mayo 2021

Dedicatoria

A Martha Elena, por ser mi cómplice en este caminar.

*A quienes no están presentes en el plano terrenal, pero motivaron esta tarea: Elda
María, María de la Cruz, Urbano y Carry.*

Agradecimientos

A la FLACSO, por permitir espacios de dialogo y reflexión en torno al quehacer de lxs maestrxs, posibilitando diálogos pensados para las realidades latinoamericanas.

A mi director de tesis, Leonardo, por su eterna e inacabable paciencia en este proceso y total dedicación.

Este proyecto no hubiese sido posible sin la disposición de Juan Daniel Cruz, Lina Rangel y Wilson Acosta, a ellos todo mi agradecimiento

A los maestrxs que participaron de manera generosa abriendo sus puertas a entablar una conversación sentida de lo que ha significado el conflicto armado en su vida como educador.

A los estudiantes que hoy resignifican su lugar en la sociedad colombiana y levantan sus banderas y su cuerpo para ser primera línea en una postergada lucha por dignidad y justicia social.

A mis compañerxs de cursada, por posibilitarme pensar una patria grande llena de amistad, solidaridad y fraternidad, dentro y fuera del aula, encontrándonos en lo común y reconociéndonos en las diferencias.

A Miguel Ángel, a Valentina y a Manuela por aguantar este largo camino hasta retornar a casa a concluir lo iniciado.

Resumen

Cátedra de paz: posiciones del pasado reciente en 5 escuelas públicas de Bogotá, da cuenta del análisis que surge al contrastar las posiciones sobre el lugar de la historia reciente en la enseñanza de la cátedra de paz, entre académicos, que tienen el papel de orientar la implementación de la Cátedra de paz, Maestros de instituciones educativas oficiales del Distrito Capital, quienes desde su quehacer pedagógico, materializan la Cátedra en el escenario escolar interpelando las directrices dirigidas desde el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Distrital, y estudiantes de las mismas instituciones quienes también hacen valoraciones sobre lo que ha significado el ejercicio educativo de la Cátedra de paz.

El estudio coloca los elementos que sustentan teóricamente la Cátedra de paz como dispositivo pedagógico, sobre la base de las categorías conceptuales de Basil Bernstein y Mario Díaz, útiles para aproximar el tipo de relaciones que se expresan entre los Académicos, los maestros y los estudiantes en la implementación de la Cátedra.

A partir del diseño metodológico establecido, que partió del proceso de diálogo y reflexión con todos los participantes, a quienes se le aplicaron entrevistas semiestructuradas centradas en el interés de conocer sus posicionamientos, se propone situar la importancia del pasado reciente en el contexto escolar.

Palabras claves:

Cátedra de Paz, Pasado Reciente, Conflicto Armado, Campo Intelectual Educativo, Enseñanza de la Historia

Tabla de contenido

Resumen	4
Lista de Abreviaturas	6
Introducción.....	7
Capítulo 1 Antecedentes.....	12
1.1 Argentina: la memoria en la agenda estatal para el nunca más.....	12
1.2 Pedagogías de la Memoria en Colombia	17
1.3 Reflexiones en torno a la Cátedra de Paz	20
Capítulo 2 Marco Teórico.....	26
2.1 Marco Teórico	26
2.2 Planteamiento del Problema	33
2.3 Objetivos.....	38
2.4 Justificación	38
Capítulo 3 Desarrollo Metodológico	40
3.1 Matriz para el análisis de las entrevistas.	47
Capítulo 4 Análisis de los Resultados.....	50
4.1 Cátedra de paz: Posiciones ante los Retos y Críticas	52
4.2 Posiciones frente a los otros sujetos que intervienen en la cátedra	69
4.3. Posiciones Frente a la Enseñanza de la Historia Reciente	77
5. Conclusiones.....	88
Bibliografía.....	93

Lista de Abreviaturas

Abreviatura	Término
ACNUDH	Alto Comisionado de las Naciones Unidas
CHCV	Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas
CIE	Campo Intelectual Educativo
CINEP	Centro de Investigación y Educación Popular
CNMH	Centro Nacional de Memoria Histórica
CONADEP	Comisión Nacional sobre la Desaparición de las Personas
IDEP	Instituto Distrital Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
JEP	Jurisdicción Especial para la Paz
MEN	[Ministerio de Educación Nacional] en Colombia,
SED	Secretaría de Educación Distrital
SIVJR	Sistema Integral de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición

Introducción

En Colombia, luego de más de 60 años del conflicto armado, en el gobierno de Juan Manuel Santos, se concluye el proceso de conversaciones iniciado desde el 2011, entre el gobierno nacional y la guerrilla más antigua en la historia de América Latina: las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo FARC-EP y el acompañamiento de la comunidad internacional. La firma del documento final¹, denominado coloquialmente “los Acuerdos de la Habana”, culmina con el desarme de las fuerzas armadas insurrectas FARC-EP, lo cual lo sitúa en un momento histórico para el país, porque a lo largo de décadas ya se habían realizado conversaciones, diálogos y acuerdos de paz, unos fallidos y otros concluidos con otros actores armados, ahora, por primera vez sitúa la necesidad de reconocer que las relaciones sociales y afectivas de los y las colombianas están atravesadas por las violencias.

El conflicto interno, abarca una temporalidad aún discutida por varias autoridades en historia del país y en las que participan diferentes actores en determinados momentos históricos -Guerrillas de primera y segunda generación, fuerzas militares, paramilitares, líderes políticos, entre otros sectores de la sociedad

¹ El Acuerdo final plantea el desarrollo de los siguientes puntos 1. Reforma rural integral: lograr una distribución más equitativa de la tierra, cerrar las brechas entre el desarrollo de los sectores urbano y rural, promover el uso adecuado de la tierra de acuerdo con su vocación, formalizar las tierras con títulos problemáticos y garantizar a los campesinos el acceso a la propiedad. 2. Participación política: Uno de los propósitos históricos de este acuerdo de paz será romper, para siempre, el vínculo entre política y armas. Este punto es esencial pues en últimas lo que busca esta negociación es que las FARC puedan hacer política desarmada. 3. Fin del conflicto: se acordó la hoja de ruta para facilitar la transición de más de 6.000 miembros de esa guerrilla a la vida civil. Y en ese sentido, se definió que cada guerrillero desmovilizado recibirá 620 mil pesos mensuales, más seguridad social, por dos años (el 90% de un salario mínimo). Además, cada reinsertado recibirá 8 millones de pesos como capital semilla para un negocio. 4. Drogas ilícitas: compromiso de las FARC de poner fin a cualquier tipo de relación que, “en función de la rebelión”, tuvieron con este negocio ilegal. El grupo guerrillero se comprometió, además, a aportar información que podría ayudar a identificar rutas del narcotráfico. 5. Víctimas: La Jurisdicción Especial para la Paz investigará, juzgará y sancionará a quienes hayan cometido delitos graves durante el conflicto: tanto miembros de la guerrilla como agentes del Estado y auxiliadores de grupos ilegales. 6. Implementación, verificación y refrendación: Se acordó que al día siguiente de la firma del acuerdo final se creará una comisión de seguimiento, verificación y resolución de diferencias para la fase de implementación, que estará integrada por tres representantes del Gobierno y tres de las FARC. Además, se solicitará el acompañamiento de varios países y entidades internacionales en la implementación de cada uno de los puntos. Resumen de las publicaciones JEP (2016).

vinculados principalmente al entorno rural- debe entenderse como un fenómeno complejo que va más allá del enfrentamiento entre fuerzas armadas legales e insurrectas, como lo menciona Pizarro²(2015), es la consecuencia directa de fenómenos sociales, políticos y predominantemente económicos como el latifundismo, narcotráfico, la economía de guerra, la precariedad institucional, el paramilitarismo como fuerza de seguridad privada y mecanismo de exterminio a las formas de pensamiento y organización alternas al statu quo, un sistema político clientelista vinculado con los actores armados, así como la exacerbada desigualdad social. Esto conlleva al desplazamiento forzado, secuestro, tortura, desapariciones forzadas, despojo de tierras, extorsión, la constante usurpación de recursos energéticos por parte de multinacionales, la criminalización de las libertades democráticas, el reclutamiento de niños, niñas y adolescentes. En síntesis, implica la violación de los derechos humanos.

La lectura del contexto histórico acude de manera inexorable al pasado reciente, un aspecto que ha tomado una importancia significativa desde el primer decenio del siglo XXI, de la mano de quienes han realizado trabajos de la memoria. Sin embargo, este ejercicio se hace en medio de un negacionismo hegemónico del conflicto armado, que estigmatiza, persigue y elimina a quienes se pronuncian en contra del orden social establecido y denuncian sus crímenes. Parte de este panorama recae sobre los maestros, quienes deben ejercer su quehacer pedagógico, en medio de permanentes dilemas éticos y políticos dependiendo de los contextos sociales, culturales, económicos y territoriales donde se encuentren.

La urgencia por crear mecanismos para recuperar las versiones del pasado y resarcir en cierta medida a las víctimas de este conflicto para que nunca más se

² La Comisión de Historia del Conflicto y sus Víctimas (CHCV), instalada en La Habana el 21 de agosto de 2014, fue creada por la Mesa de Paz en el marco del “Acuerdo general para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”, suscrito por el gobierno nacional y las FARC el 26 de agosto de 2012. Esta Comisión fue integrada por acuerdo entre los negociadores de paz en Cuba “con el objetivo de contribuir a la comprensión de la complejidad del contexto histórico del conflicto interno”, esta Comisión nombró a los académicos Víctor Manuel Moncayo y Eduardo Pizarro Leongómez, para compilar los análisis producidos por los 12 investigadores sobre los orígenes del conflicto armado interno. Para la CHCV la comprensión histórica del conflicto permite un acercamiento al esclarecimiento de la verdad y la reconstrucción de la confianza, el cual constituye uno de los principales derechos de las víctimas del conflicto.

repitan situaciones lamentables, han situado a Colombia como uno de los pocos países en realizar trabajos de memoria histórica e iniciativas en enseñanza de la historia reciente en un contexto de conflicto, es decir, que mientras el conflicto se seguía (y sigue) perpetuando en el territorio, varias organizaciones sociales y educativas realizan ejercicios que rememoran lo ocurrido para generar en las generaciones más jóvenes espacios reflexivos que propendan por construir un país justo, equitativo y sobre todo tolerante ante las diversas formas de vida y de pensamiento. Dichas iniciativas se han situado principalmente en los escenarios de educación superior y en menor medida en instituciones de educación básica, pues en palabras de Gonzales (2008) pareciese que la escuela, como espacio que se aprecia por su neutralidad, tuviese una alergia a la actualidad, y su vínculo con el pasado reciente queda a la voluntad de quienes apuestan por abordarlo.

La escuela por su parte, desde su creación ha sido pensada para la reproducción de sujetos funcionales a los estados modernos; pese a que, en los últimos 30 años, se ha puesto en duda su pertinencia, sus continuidades y discontinuidades en el espacio tradicional de socialización; el momento histórico pareciera que reedita su papel desde el ejercicio de la posibilidad transformadora.

La escuela está llamada a reconocer los impactos sociales y culturales de la violencia durante décadas en el ejercicio pedagógico, aportar en la reconstrucción del tejido social, asumir el pasado reciente y su enseñanza; teniendo presente la complejidad que reviste hacerlo, debido a las disputas abiertamente manifiestas en las prácticas y discursos entorno a la memoria, así como las diversas versiones de pasado la historia reciente.

Si bien desde 1991, surge la Constitución Política de Colombia en la que se incluye el marco normativo internacional de protección y promoción de la cultura de los derechos humanos, solo hasta el 2015 el Ministerio de Educación Nacional y la Presidencia de la República celebra el establecimiento de la ley 1732 de 2014, la cual tiene como objetivo “fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con propósito de reconstruir el tejido social, promover la

prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y consagrados en la Constitución” (Congreso de la República. 2014, 25 de mayo). Se delega así a la escuela, la labor de reestructurar el tejido social tras décadas de crisis humanitaria, mediante la implementación de la Cátedra de Paz

A cinco años de la implementación de la ley 1732/14 y del respectivo decreto 1038/15, esta tesis pretende identificar las diferentes visiones y posibles construcciones del pasado reciente desde la perspectiva de diferentes actores involucrados en el proceso de transmisión de dicho pasado, es decir quiénes y forman sobre la Cátedra de la Paz; los maestros y maestras que la trabajan en las aulas; y finalmente quienes adquieren dichas construcciones de pasado en su condición de estudiantes de las escuelas, situando así, el posicionamiento de quienes hablan de la escuela y quienes lo hacen desde ella, lo que ha significado la Cátedra de paz como respuesta al contexto histórico de transición y, como ejercicio pedagógico en la realidad escolar,

Varios interrogantes surgen alrededor de la experiencia en la implementación de la Cátedra de paz en Colombia, que van desde ¿Cuáles son las tensiones entre quienes desde su lugar de asesores orientan las pautas para la implementación, quienes la implementaron y quienes recibieron las temáticas contenidas en la Cátedra para la Paz?; ¿Qué entienden por historia reciente los sujetos que elaboraron la propuesta de la cátedra para la paz, los maestros que la ejecutan y los propios estudiantes?; ¿existen tensiones entre dichas construcciones entorno a la historia reciente? ¿qué puntos comunes existen?; ¿cómo se aborda la historia reciente a partir de la cátedra para la paz?; ¿cómo influye en la enseñanza de la historia reciente el entorno inmediato de las escuela (barrio, localidad, etc.) llegando a establecerse la pregunta investigativa ¿Cuáles son las posiciones de pasado reciente de quienes orientan, implementan y adquieren/ reciben las temáticas abordadas en la cátedra para la paz en Colombia?.

Esta investigación presenta en primer lugar, en el capítulo 1 los referentes sobre los cuales se aborda el problema de la investigación, el caso de Argentina como hito en materia de políticas del pasado reciente; la pedagogía de la memoria

en Colombia y un panorama sobre lo producido académicamente sobre la Cátedra de paz.

En segundo lugar, se presenta el Marco Teórico, a partir de los aportes teóricos de Basil Bernstein (1998) y Mario Díaz (1995), por cuanto contribuyen a descifrar ese espacio que desde lo simbólico repercute en la reproducción social del orden establecido y que desde dicho escenario se crean disputas que validan lo que debe o no debe ser transmitido.

En tercer lugar, en el capítulo 3 se hace un recorrido sobre el proceso investigativo, la definición de objetivos y pregunta investigativa, la definición del diseño metodológico. Se presentan las categorías de análisis, los criterios y los momentos para la realización de las entrevistas, así como los insumos para su sistematización (matriz).

En cuarto lugar, en el capítulo 4, se presentan los resultados del análisis de las entrevistas en función de las categorías planteadas por los referentes teóricos y los elementos de interés identificados, en los que se proponen tres apartados: 1. Cátedra de paz: Posiciones ante los Retos y Críticas, 2. Posiciones frente a los otros sujetos que intervienen en la cátedra y 3. Posiciones Frente a la Enseñanza de la Historia Reciente

Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio de caso.

Capítulo 1 Antecedentes

En la búsqueda por comprender las construcciones discursivas en torno a la enseñanza de la historia reciente en un contexto de coyuntura como el colombiano, la presente propuesta estableció tres referentes para acercarse al problema de la investigación. En primer lugar, un acercamiento general a la experiencia argentina en el tema de políticas de memoria. En segundo lugar, las reflexiones sobre la pedagogía de la memoria en el marco del pasado reciente en Colombia. Por último, la producción académica en relación al tema de la Cátedra de la Paz.

1.1 Argentina: la memoria en la agenda estatal para el nunca más.

Después de la última dictadura cívico militar en el cono Sur, Argentina ha sido un claro referente en el mundo en políticas de memoria y justicia. Inmediatamente después de ésta y con el apoyo la Comisión Nacional sobre la Desaparición de las Personas CONADEP, quienes realizaron el primer informe del Nunca Más en 1984, juzgan a sus dictadores durante el gobierno de Raúl Alfonsín en el llamado Juicio a la Dictadura en 1985. Pese a que después se promulgue la ley de Punto Final (1986), Obediencia Debida (1987) y se lleven a cabo los indultos durante el gobierno de Carlos Menem (1989-1990) que de cierta manera frenan el proceso de verdad, justicia y reparación para víctimas y de los 30.000 desaparecidos. En medio de una compleja crisis económica, se posesiona Néstor Kirchner y con él “la memoria militante (propiciada por movimientos de Derechos Humanos como Madres y Abuelas de Plaza de Mayo) de los años setentas que logra en 2005 la derogación de las mencionadas leyes inconstitucionales por no prescripción de los crímenes de lesa humanidad” (Kriger, 2011, p. 39).

Es decir, un país que durante el anterior siglo fue asolado por constantes dictaduras militares que ponían en entre dicho la posibilidad de construir una democracia sólida y duradera, a partir de la década de 1980, empieza una incansable disputa por consolidar otras versiones de pasado en un ejercicio de llevar justicia a los genocidas y resarcir, por medio de la verdad, a sus víctimas para que

nunca más volviese un aparato estatal que rija mediante crímenes de Lesa humanidad su proyecto de orden social. Después de 44 años de aquel golpe de estado, es claro que la democracia ha sido la más duradera en la historia de la nación, pero es una democracia que se ha establecido por los vestigios del pasado reciente.

La democracia fue perdiendo aquel encanto de los ochenta, donde no había promesa que no se proponía cumplir. Y, sin embargo, ha sido la más duradera de toda nuestra historia. La dictadura, para muchas generaciones, es un tiempo lejano. No obstante, en la agenda de los distintos presentes, el pasado ha permanecido actual (Raggio, 2011, p.5).

En provincias como Córdoba, Sota (2014) hace un análisis de las consecuencias pedagógicas que suponen la consolidación de políticas de la memoria en Argentina a partir de la descripción de la propuesta del Espacio para la memoria de la Perla, donde menciona a grandes rasgos cómo una política promovida por Néstor Kirchner ha permitido la transformación de un espacio físico a un lugar cargado de sentido, en el que el dialogo intergeneracional permite dar sentido a un pasado reciente.

Entre tanto, Raggio (2012) plantea que en Buenos Aires se han llevado a cabo previas y significativas modificaciones normativas, como la Ley provincial 10.671 de 1988 (establece el 16 de septiembre como Día de los Derechos del Estudiante Secundario), Ley provincial 11.782 de 1996 (instaura la conmemoración del 24 de marzo de 1976). Igualmente, a nivel nacional se llevan a cabo reformas como la Ley Federal de Educación de 1993 (incluye en el currículo temas relacionados con el pasado reciente) el Decreto Ejecutivo Nacional 314 de 1998 (instaura un análisis crítico anual del golpe de estado del 24 de marzo de 1976) y finalmente la Ley de Educación Nacional de 2006 (Incluye en los contenidos curriculares el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva)

La cuestión entorno al proceso que ha asumido la escuela ante esta tarea impuesta por las transiciones políticas de las últimas décadas, parten no sólo de interrogar la construcción de la identidad de nación mediante hitos gloriosos y

positivos; controvierte además la esencia misma de la escuela y su función como productor y reproductor de un orden social establecido en el que sólo caben verdades absolutas.

A pesar del quiebre en la transmisión que ha significado la dictadura y los nuevos imperativos de la educación, la escuela aún hoy se sigue debatiendo entre este reconocimiento de la ruptura y las formas más tradicionales de gestión del pasado, donde aún subsisten imágenes de una identidad nacional esencialista, ligada a la afirmación de un territorio, al relato de un pasado épico y a símbolos inmutables. (Raggio, 2012, p.15).

En cuanto al escenario tradicional de la escuela, Gonzales (2005) realiza aportes significativos para entender que la escuela aún sigue consolidada como un espacio que reproduce un orden social establecido y le cuesta poner en dialogo diferentes versiones del pasado; en palabras de autora, no debemos confundir la realidad escolar con los discursos instituidos, refiriéndose a las políticas de la memoria que fueron instaurándose en el primer decenio del presente siglo.

Es trascendente lo que la autora propone como Gramática Escolar, entendida como un “conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas durante años”, la cual pone de manifiesto “las exigencias, expectativas, resistencias y problemas que pueden tener los maestros entorno a la historia reciente” (González, 2005, p. 37). Las entrevistas que realizó la autora en escuelas de Buenos Aires plantean un panorama etéreo que no va más allá de constantes actualizaciones curriculares y de iniciativas en políticas educativas de la memoria, pues pareciese que la escuela como una institución reproductora de verdades absolutas no concibe la controversia, ni la polifonía, dejando la enseñanza de la historia reciente a voluntad de los maestros e identificando su imposibilidad de abordarla (o verla de manera somera) por cuestiones religiosas, por la prioridad de otros contenidos en los programas anuales, por la edad de los estudiantes, entre otros aspectos.

En cuanto al rumbo que toma la memoria, Kriger (2011) plantea que todo lo acontecido en los últimos años, en materia de políticas públicas de la memoria

adelantado por los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner, y en las últimas décadas en relación con las luchas antagónicas por promulgar una versión de pasado, ha generado diferentes tipos de memoria como la militar, la del nunca más³, la de la reconciliación nacional y la militante, las cuales con el paso del tiempo se han ido decantando en la escuela.

Dentro de los hallazgos que identificó la autora, se destaca que un porcentaje significativo de estudiantes (encuestados en Buenos Aires durante el año 2010) desconocen los procesos previos que conducen a la última dictadura militar. Así mismo, la memoria predominante en dichos estudiantes ha sido una facción de la memoria del nunca más, caracterizada por reconocer como única violencia la perpetrada desde el Estado, quitándole al joven militante de los años 70 sus convicciones y acciones (también violentas) políticas en la búsqueda de transformación social (Kriger, 2011). Es decir; la escuela aún tiene retos en las construcciones de pensamiento histórico en las nuevas generaciones que permitan la formación de sujetos políticos y críticos.

Por otra parte, es importante reconocer que, durante el gobierno de Mauricio Macri, el apoyo y fortalecimiento a las políticas públicas entorno a la memoria histórica fueron en detrimento, pues en sus planes de reajuste entorno a la crisis que atraviesa el país, los despidos masivos y la reducción de presupuestos en todos los sectores del Estado, no fueron ajenas a las políticas de la memoria.

De los 13 espacios que funcionan en la ex ESMA –la Casa de la Militancia, la Casa por la Identidad, el Canal Encuentro y el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, entre varios otros–, ya tres han sufrido recortes en sus plantas de empleados o en los recursos que los mantienen activos: el Archivo Nacional de la Memoria, el Espacio Cultural Nuestros Hijos y el Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur. También han sido despedidos hombres y mujeres

³ En estas dos tipos de memoria, la autora retoma los planteamientos de Aménzola para plantear una visión de “demonios” en la que la memoria militar, en el marco de la guerra sucia, justifica sus crímenes al defender la patria de los movimientos guerrilleros; por otra parte, la visión del nunca tiene dos vertientes: una en la que argentina se ve inmersa en la confrontación de dos partes: militares e insurrectos, y otra en la que sólo los militares instigaron a una generación y que niega la lucha revolucionaria. (Kriger, 2011)

que mantenían la limpieza del lugar, personal de maestranza y administrativo. En total, los despidos llegan a 100. (Página/12, 2016, 8 de febrero).

Tiene igual relevancia, el lenguaje usado por él, su gabinete y numerosos medios de comunicación oficial, dejó de manifiesto una postura negacionista ante lo acontecido en la última dictadura cívico-militar Argentina.

Esta ausencia de lenguaje sería sintomática, a su vez, de otra falta: la de la memoria y los derechos humanos en la agenda política de Cambiemos. La poca entidad que le asignan a la temática tendría su origen en el hecho de que el pasado reciente, como suscribe Martín Kohan, no les importa (Goldentul y Saferstein, 2019, p.112).

En este sentido, se hace preciso retomar a Jelin entorno a lo que se ha venido dando en últimos años por diferentes actores políticos decididos a redefinir y reinterpretar la represión militar de la década de las 70, ya que “la existencia de distintas visiones y sentidos producen luchas por ocupar un espacio hegemónico en la narración del pasado en una sociedad” (Jelin, 2002, p. 55).

Si bien, no se pretende abordar a profundidad el caso de Argentina, y las políticas de la memoria de este país, si permite ilustrar las implicaciones que estas reflexiones tienen frente a la puesta en práctica de las políticas del pasado reciente. Académicos en Colombia destacan que este reconocimiento del caso argentino es necesario para comprender por ejemplo el lugar de los sujetos, no solo desde la condición de víctimas, sino también como demanda de los agentes políticos en la historia común, ampliamente defendida ampliamente por diferentes organizaciones civiles y derechos humanos (Herrera y Pertuz, 2016).

De igual forma, esta experiencia ha permitido visibilizar las tensiones entre los “agentes estatales y la sociedad civil” en la implementación de escenarios de memoria (Messina, 2016). A su vez, ha posibilitado dimensionar el juego político que implica para los mandatarios asumir posturas frente a las políticas de memoria y aquellos factores que atraviesan estas posiciones (Delgadillo, 2012). En todo caso, hay quienes advierten que, si camino recorrido en este país frente al tema ha

contado con diferentes impulsos, y posicionado diversos modos de recordar, transmitir y resignificar el sentido de la justicia y las víctimas, sigue presente una “concepción limitada de la memoria por parte del Estado cuando sus políticas se circunscriben sólo a pensar el pasado reciente argentino y no hay una relación fluida con la violencia del presente” (Larralde, 2014, p.286).

En definitiva, el caso argentino ha servido como puente para pensar experiencias de construcción de paz como la colombiana y de sobremanera el escenario de memoria pedagógica que las instituciones educativas están llamadas a significar. Al respecto un estudio sobre el caso chileno, argentino y colombiano llama la atención sobre este particular:

Las preocupaciones actuales que derivan de los diálogos de paz que se adelantan en Colombia pueden encontrar en los casos chileno y argentino una fuente de experiencias importante en el campo educativo –y en el impacto que en este han tenido las políticas de memoria– a través de las cuales es posible dimensionar las complejidades que entraña la reconstrucción del tejido social y la reinención de nuestros modos de convivencia y respuesta a las demandas por la construcción de un orden social más incluyente (Herrera y Pertuz, 2016, p.103).

1.2 Pedagogías de la Memoria en Colombia

Como segundo referente, se establece una reflexión que gira en torno a la pedagogía de la memoria y su producción en Colombia, por cuanto **se consolida como una categoría que permite abordar el pasado y fortalecer la enseñanza de la historia reciente en sus diversas polifonías:**

Implica abrir la escuela a un complejo proceso de interacciones sociales y políticas, de producciones culturales, de imperativos éticos donde ella misma pueda, como planteaba Adorno, enfrentar la redefinición de su propio sentido y elaborar su propio pasado. Tal vez sea el camino que conduzca a la construcción de una pedagogía de la memoria (Raggio, 2012, p. 29).

En el contexto colombiano, académicas como Herrera y Merchán (2012), asumen la pedagogía de la memoria como:

una posibilidad de abordar desde las prácticas de enseñanza (no necesariamente formales) esas historias temporales, referenciales, experienciales con perspectivas de abrirle, con otros sentidos, un futuro al pasado, es decir, haciendo emerger preguntas, manifestaciones, razones, pero también sentires que dialógicamente puedan encontrar en la enseñanza sobre el dolor, el padecimiento, la esperanza y las condiciones de exigibilidad de derechos a la justicia y la reparación, que no es otra cosa que volver sobre la pregunta fundamental de lo humano, interrogante que en todo espacio y tiempo se ha hecho la educación (Herrera y Merchán, 2012, p. 142).

Así mismo, Ortega, et al (2014) plantean la necesidad de pensar en una enseñanza de la historia reciente en un marco de constante diálogo disciplinar que lea a los sujetos en su diversidad y a los vestigios de pasado que quedan en él. Pese a que este artículo es previo al establecimiento de la ley de la cátedra de paz, resulta vigente la situación que presentan desde lo que denominan Costumbre, pues a pesar de promulgaciones que obligan a hablar del conflicto armado, no se dispone claramente la manera en que las entidades del Estado asuman la estructuración y el desarrollo de programas educativos en torno al conflicto armado interno, aspecto que se identificará en las conclusiones del proyecto.

En este sentido, plantean el proceso de negociación entre facciones legales e insurrectas -celebrada en la Habana (Cuba)- como un escenario de Incertidumbre, por cuanto

“hablar de la promoción de una cultura política democrática, participativa y de la urgencia de fortalecer programas de enseñanza, remite a preguntarnos pedagógicamente cómo lograrlo en un contexto signado por la imposición del olvido de procesos, hechos históricos en los que hay víctimas legales e ilegales”. (Ortega, et al, 2014, p. 62).

Para la presente investigación es relevante la pregunta que plantean los autores respecto a lo concerniente a

“cómo hacer de la escuela un escenario en donde no sólo se transmita información sobre acontecimientos, sino que éstas se pongan en controversia con hechos que hacen parte de una tradición política que aún no es desmontada por el Estado, quien considera al mismo campo educativo como enemigo interno” (Ortega, et al, 2014, p. 62).

Dado que, en el actual panorama político, los maestros y maestras han sido objetivos militares por generar procesos comunitarios que disiden el orden social establecido en sus correspondientes regiones, lo que los constituye en un sector relevante dentro del panorama de víctimas del conflicto armado, tal como lo señala Romero (2011) “Muchas escuelas han sido ocupadas como cuarteles, lugares de tortura, centros de proselitismo y reclutamiento; los actores armados ilegales vieron la profesión docente como peligrosa y muchos maestros fueron amenazados, perseguidos y asesinados” (p.15).

Así mismo, reconocen que la función homogeneizadora de la Escuela desde la modernidad ha estado en las últimas décadas en un proceso de reconfiguración, por cuanto los dictámenes neoliberales replantean el orden y la dirección del Estado, priorizando cátedras y conocimientos que fortalecen un sistema económico. El sistema educativo colombiano se ve entonces inmerso, por un lado, en una agenda global neoliberal y por otro en las dinámicas de lo que Herrera denomina Ecologías de la Violencia. Esta categoría puede entenderse como “contextos de socialización en los cuales les acontecen procesos de formación de subjetividades condicionadas significativamente por dinámicas de violencia política” (Vélez y Herrera, 2014, p. 154).

Con esta afirmación se reconoce que los múltiples escenarios formativos que tienen los sujetos a lo largo de su vida; y por ende -retomando lo planteado por Vélez y Herrera (2014)- que la formación política no se da de manera exclusiva en un escenario educativo tradicional; acontece cotidianamente en diversas

espacialidades en las cuales los sujetos se inscriben y son invitados a escribir posiciones respecto a asuntos de carácter público que afectan tanto al modo de ordenamiento social que habitan, como sus propios intereses y aspiraciones.

Comprender que la escuela está inmersa en un contexto local y que lo que acontece en el territorio resignifica constantemente los procesos educativos que se llevan al interior de ella, permite comprender que el conflicto armado en Colombia, es un fenómeno complejo de tal magnitud, que requiere de una lectura particular al interior de las escuelas para que sea efectivo el abordaje del pasado reciente y repare en alguna medida el tejido social para que no vuelvan a reproducirse eventos violentos.

Finalmente, la pedagogía de la memoria –como punto de encuentro entre la historia y la memoria- resulta vital para resolver la problemática de incorporar un conocimiento no absoluto y en constante construcción en la escuela, pues en la búsqueda de incorporar otras versiones del pasado que visibilizan a sectores sociales victimizados, dirige su interés en hacia la formación de una ciudadanía memorial que pueda hacer exigibles la defensa y promoción de los DDHH y una democracia real (Herrera y Merchan, 2012).

1.3 Reflexiones en torno a la Cátedra de Paz

Como tercer referente, se realizó un rastreo de lo producido académicamente entorno a la cátedra de paz, estableciendo tres tendencias en el carácter de las investigaciones: 1. T. Prospectiva; 2. T. Experiencial y 3. T. Praxis de la memoria, siendo de interés para la presente investigación en primer lugar el contexto real en el que se ven inmersos los maestros para hablar del conflicto colombiano y hablar de éste desde la enseñanza de la historia reciente.

En la tendencia prospectiva, se ubican aquellos trabajos que hacen énfasis en pensar los paradigmas sobre los cuales debería estar enfocada la cátedra para la paz; en palabras de Cuenca (2014) “La educación para la paz contempla

replantearse no sólo cuestiones de forma como la inclusión de currículos o la definición de contenidos a desarrollar sino que de fondo implica reflexiones pedagógicas y epistemológicas entorno a cómo se entiende el sujeto de paz, qué tipo de paz se concibe y qué modelo pedagógico es necesario para posibilitar una educación para la paz” (p. 88).

Es claro que su postulado reconoce los lineamientos generales por lo que debe estar la cátedra, sin embargo, deja de lado tanto las tensiones en su puesta en marcha como los contenidos que debería tener dicha cátedra. Igualmente ocurre con lo que plantean Muñoz y Vergara (2015) para quienes la importancia “en la tarea de formar para la paz, y que se encuentra en consonancia con aquello que debemos saber o conocer, es tener una noción clara y precisa acerca de los conceptos en los que se basa el estudio de un tema tan delicado como el de la paz. Este concepto se encuentra directamente ligado con los de la violencia y la guerra, como sus antítesis, así como con el concepto de conflicto, en cuanto elemento dinámico en el engranaje de la construcción de la paz” (p.25).

Finalmente -y en esta misma perspectiva- Jojoa, (2016) afirma que “no es posible hablar de Derechos Humanos y de paz sin acudir a las realidades y al contexto regional, al nacional y mundial (...) la cátedra de paz lleva a la educación en derechos humanos, tan marginada en Colombia y en el mundo, al ámbito académico” (p.97). Esta tendencia deja de lado temas como el pasado reciente, aspecto que, a juicio de este proyecto, es vital para la praxis de una educación para la paz en el actual proceso de transición.

La tendencia experiencial, resulta ser más crítica y enfocada en la realidad escolar, lo que permite identificar algunas tensiones entre maestros y expertos en educación. A partir de una experiencia en la ciudad de Cartagena, Álvarez (2016) concluye que “La Cátedra de la Paz debe ser una práctica y no una teoría, debe ser una actitud diaria y no una nueva asignatura, entendida como una nueva actitud de convivencia que logre trascender y permear el currículo educativo, reflejado en cada una de las personas que integran la institución educativa” (p. 173).

Otra experiencia es la descrita por Martínez (2017) en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Desarrollo Rural de Pauna (Boyacá), que a partir de 2015, llevó a cabo su implementación, desde el enfoque de la resolución pacífica de conflictos; concluye que “El impacto a nivel general ha sido positivo dada la posibilidad de interacción con la comunidad, la apropiación de políticas educativas más allá de lo consignado en el papel y la generación de una nueva conciencia colectiva” igualmente, “la iniciativa partió del reconocimiento del contexto como base para su construcción e implementación mancomunada y articulada, y se constituye en promotora de convivencia pacífica dentro de ese mismo entorno” (Martínez, 2017, p 12).

Por otra parte, se encuentra reflexiones de quienes hacen una lectura minuciosa de la Ley, destacando algunas falencias que pueden resultar importantes en el momento de la implementación de la Ley, como la falta de coherencia estructurada, resultado de principalmente “la extensa lista de temas da un margen amplísimo de interpretación de los contenidos de la Cátedra” (Grajales, 2017, p. 4), que sumado a la baja claridad del mismo Decreto, abre la posibilidad que la cátedra llegue a convertirse en una extensión de las materias existentes, constituyéndose a su vez en un ejercicio meramente enunciativo.

En la tendencia de la praxis de la memoria, identificamos postulados como los de Garzón (2016), quien a partir de una contextualización del proceso vivido en Argentina y su consolidación como paradigma latinoamericano de transición democrática, reconoce que el conflicto armado colombiano es un escenario que particularmente legitima y reproduce la violencia y el olvido. Ante esta situación, la memoria es un mecanismo que sensibiliza, cuestiona y crea espacios de formación que rompen con representaciones sociales desde el conflicto. Asegura, como se menciona en líneas anteriores, que el proceso de transición no se hace en el vacío, pues debe considerar que “las causas estructurales del conflicto persisten y deben ser resueltas. Por otro, la violencia extrema desfigura por exceso y por defecto el tejido social, lo cual deja improntas sobre la cultura política, las estructuras y las

relaciones de poder, los procesos de construcción Estados-nacionales, entre otros.” (Garzón, 2016, p. 31)

En la actualidad y, pese a contar con un importante apoyo por parte de la comunidad internacional, el proceso de paz se debilita, y la situación de violencia se complejiza ante la presencia del control territorial por parte de los grupos paramilitares que con el aval y la participación de miembros de las fuerzas armadas revictimizan a los habitantes en las regiones que tenían procesos de paz activos a través de un sistemático y selectivo asesinato de líderes sociales y ex combatientes de las FARC. En este sentido, sus consideraciones de lo que describe como anorexia al recuerdo, entendida como un rechazo a su consumo, pues existe una ausencia de deseo de alimentar la memoria, en donde el olvido ha marcado la cultura política colombiana (Garzón, 2016).

Este elemento es necesario para comprender qué saberes y conocimientos son transmitidos en la escuela en medio de un escenario que, valida socialmente el olvido, y que a su vez legitima el exterminio de otras voces que disienten del statu quo (Rojas, 2018). Desde este punto, las investigaciones de organismos oficiales que abordan el conflicto, se imponen en su versión del pasado, deslegitimando los relatos de actores sociales que han sido victimizados propendiendo por una lectura poco clara del pasado reciente, en la que no se esclarecen hechos, responsables, patrones de criminalidad, victimizaciones, víctimas y, que finalmente alimenta dicha cultura política del olvido.

La estrategia por la memoria, “reposa sobre la idea de que el reconocimiento público de los hechos y los sistemas de justificación en los que se soportaron, constituye un insumo primordial para construir mecanismos sociales de prevención. Se trata de desnaturalizar y visibilizar para volver tabú ciertos comportamientos que permitieron la puesta en marcha de aparatos violadores de derechos humanos” (Garzón, 2016 p. 37).

Por su parte Herrera y Pertuz (2016) reconocen que la cátedra de paz “debe permitir a quienes trabajamos en el campo de la educación favorecer escenarios

que propendan por consolidar culturas políticas de carácter democrático y ayuden a configurar subjetividades que encuentren en el pensamiento crítico uno de sus basamentos, desbordando así algunos de los sentidos pragmáticos que dieron pie a la creación de la Cátedra por parte del Estado” (p.187).

En este sentido, dichos escenarios deben propender por generar diálogos y opiniones en torno a los acuerdos de la Habana, entre los actores sociales que han estado vinculados al conflicto, buscar las transformaciones a nivel cultural que permita superar el estado constante violencia, y realizar los proceso reconstrucción del tejido social llevado en algunas zonas, así como la consolidación de las comunidades de paz, entre otros procesos sociales implicados.

Para esta investigación es importante lo que las autoras determinan sobre “la comprensión histórica de los fenómenos de violencia política en el país y su visibilización en la Cátedra de la Paz reclama la consideración tanto del contexto nacional e internacional como de las particularidades de carácter regional y local de los mismos” (Herrera y Pertuz, 2016, p. 190), dado que para algunos académicos que llevan a cabo la formación de docentes para la implementación de la cátedra, no es necesaria la comprensión histórica y consideran que propenderla alimenta el reconocimiento de escenarios violentos per se.

Con ello, las autoras, consideran que la construcción de la subjetividad es constante y se apoya en la estructura narrativa para la configuración de identidad, es decir; que las construcciones de pasado que se tejen en un contexto determinado dotan de sentido la existencia humana.

Teniendo en cuenta, todos los referentes mencionados anteriormente, es de destacar el camino recorrido por las experiencias y reflexiones que se han tejido en el territorio argentino, pues contribuyen a identificar la complejidad por la que transita la escuela en su construcción y transmisión de los sentidos de pasado.

Así mismo, resulta de mucho valor las apreciaciones que manifiestan las diversas aristas que implica hacer ejercicios pedagógicos de la memoria y de la historia reciente en un contexto tan violento y complejo como el colombiano, sin que

ello implique claudicar en la intención de reconstruir un tejido social basado en la resiliencia.

Finalmente, es evidente que dichas consideraciones no reconocen las opiniones que pueden tener docentes y estudiantes en torno a la cátedra desde su cotidianidad y su manera de leer la enseñanza de la historia reciente y sus diferentes actores.

Capítulo 2 Marco Teórico

2.1 Marco Teórico

En la búsqueda de llevar más allá las consideraciones de quienes –desde un espacio académico- crean los marcos para enseñar la historia reciente desde la cátedra de paz y de quienes viven y se asumen desde la escuela para llevar dichos conocimientos, creemos que los aportes de Basil Bernstein y Mario Díaz, contribuyen a descifrar ese espacio que desde lo simbólico repercute en la reproducción social del orden establecido y que desde dicho escenario se crean disputas que validan lo que debe o no debe ser transmitido.

A partir de la sociolingüística, la teoría de Basil Bernstein realiza aportes significativos que desnaturalizan la escuela y las diferencias de aprendizajes a razón de las clases sociales y las relaciones de poder por medio del análisis del campo de control, entendido como

Un campo constituido por agentes y agencias cuyas prácticas especializadas crean y reproducen los medios, contextos y posibilidades de la reproducción cultural, controlando las relaciones de clase a través de medios simbólicos (principio de comunicación). Control simbólico, en este caso, se refiere a los medios por los cuales se asigna a la conciencia una forma especializada mediante formas de comunicación que descansan en una distribución del poder y en categorías culturales dominantes. (Bernstein, 1988, p. 146).

Dicho campo busca explicar la constitución de las relaciones sociales a partir de la relación de la producción económica; en él se va a desarrollar los códigos, quienes son los responsables -por medio de la intervención en el acto comunicativo- de establecer jerarquías de clase, que se traducen en dos formas de códigos: uno restringido, propios de las clases populares, caracterizados por poseer un vocabulario reducido, y uno elaborado, caracterizado por tener un vocabulario amplio, universal y que es empleado por las clases poderosas.

En este sentido, el papel de la educación es básico en la estructura del campo de control simbólico, pues a partir de ella es posible reproducir el orden social establecido desde el proceso comunicativo. Graizer y Navas (2011) establecen que la teoría de Bernstein define la práctica pedagógica como:

“las relaciones pedagógicas que configuran las comunicaciones pedagógicas y sus contextos relevantes. Esta comunicación se puede dar entre docentes y discentes, entre el ministerio y los docentes, entre los padres y los hijos, entre pares... cada una de estas relaciones pone en juego agentes y relaciones que configuran un discurso situado en un contexto que le es relevante” (Graizer y Navas, 2011, p. 136).

Es decir; en la práctica pedagógica es posible visibilizar un engranaje de la estructura del campo de control simbólico, en el que la interacción de los agentes de control influye en la configuración de un discurso funcional al orden establecido.

Con ello, la práctica comunicativa se entiende como algo más complejo que la interacción de dos sujetos dado que no está controlado por ellos sino por la relación de factores como el control de la producción material, el control de la producción de conocimiento y el control de la reproducción de conocimiento, los cuales se materializan con dicha interacción.

La práctica pedagógica es entonces una práctica comunicativa, la cual pertenece al campo de control simbólico en el que el discurso pedagógico se establece como el conjunto de principios que reproducen la forma regulada del contexto de transmisión, es decir que toda acción pedagógica de enseñanza es una forma de comunicación, se transforma en un contexto de comunicación y en la que intervienen elementos como el currículum.

Por su parte, Mario Díaz (1995) quien parte principalmente de los aportes de Bernstein, sin dejar de lado los de Foucault y Bourdieu, plantea inicialmente que la producción del discurso teórico está sujeta a relaciones de poder, la cual está sujeta a determinados controles y distribuciones que tiene como fin último la producción y reproducción del orden establecido. Con ello, resulta de vital importancia para esta

investigación reconocer que “estudiar la producción discursiva es estudiar el discurso no sólo como institución social, sino también como un sistema de acción entre múltiples fuerzas, afectadas por el sistema de relaciones sociales” (Díaz, 1995, p. 333).

En este sentido, el autor nos introduce en la idea de campo como una metáfora que permite identificar el discurso como una materialización de las relaciones de poder, y por ende de prácticas políticas. El Campo Intelectual Educativo es presentado entonces como un subcampo del campo de control simbólico en el que “puede considerarse una fuente importante en la generación de las posiciones en la teoría, investigación y práctica educativa, y en la definición parcial de los discursos y prácticas pedagógicas que circulan en el sistema educativo, en sus diferentes niveles” (Díaz, 1995, p. 337).

Dicho campo, como todos los demás, poseen un grado de autonomía que depende del tipo de relaciones que tenga establecidos con otros subcampos del campo de control y otros campos del Estado; así mismo, las relaciones dentro del campo intelectual de la educación como sus relaciones con otros campos expresan la lógica de la dominación. “De allí la importancia de considerar la dinámica del Campo Intelectual Educativo articulada a diferentes procesos sociales que bien pueden incluir los conflictos de clase, la reestructuración y cambios institucionales del sistema educativo, los movimientos sociales y culturales, o las transformaciones sociales, culturales e intelectuales” (Díaz, 1995, p. 339).

Antes de caracterizar a los agentes que pertenecen a este campo, es fundamental volver a Bernstein y a su planteamiento de la división social del campo pedagógico, en el cual las agencias que operan en él (y que pueden o no estar controladas directamente por el Estado) tienen funciones para la producción de normas generales para diversos aspectos de la vida social y por tanto para la producción y reproducción legítimo del discurso. En él también se erige una división social dentro del cual los agentes pueden actuar en agencias pertenecientes a los campos de control simbólico, de la producción o de la cultura:

- Reguladores: Definen, supervisan y mantienen los límites de personas y actividades (en él pueden estar agencias religiosas, policiales y penitenciarias)
- Reparadores: Diagnostican, previenen, reparan y aíslan lo que consideran fallas del cuerpo, mente o relaciones sociales.
- Reproductores: Docentes.
- Difusores: Agentes de medios de comunicación de masas.
- Configuradores: Crean desarrollos o cambios de las formas simbólicas en artes, artesanía y ciencias.
- Ejecutores: Cumplen una función administrativa y se encuentran en todas las agencias. (Bernstein, 1998).

Así mismo, Bernstein plantea que tanto las agencias como los agentes se encargan del mantenimiento y del cambio del orden por medios discursivos y todos se ocupan de aspectos de normalización. Ante lo mencionado, identificamos que Díaz separa el Campo Intelectual de la Educación del campo pedagógico por cuanto la división social del trabajo de control simbólico ha producido diferentes subcampos. Este campo se refiere a las posiciones, oposiciones y prácticas que surgen de la producción discursiva y no de la reproducción del discurso educativo (Bernstein, 1998; Díaz, 1995).

Para Díaz (1995) “los sujetos, discursos y prácticas constitutivos del Campo Intelectual de la Educación pueden describirse como sistemas de fuerzas cuya existencia, posiciones, oposiciones y combinaciones determinan la estructura específica del campo en un momento histórico dado” (p.336). Tanto los agentes como su campo de acción (CIE) responden a las transformaciones que se dieron en las últimas décadas del siglo XX, en el cual se llevó a cabo una significativa expansión y especialización del campo del control simbólico, aspecto característico de un orden social neoliberal. En este sentido, no es fortuito que la introducción del proyecto de la ley que crea la cátedra de la paz, fuesen las palabras del discurso del presidente de la confederación nacional de consumidores en el 2014, Ariel

Arenas, al referirse a la necesidad de establecer vínculos comerciales con otros países y que esto sólo es posible por la búsqueda de herramientas pedagógicas que fortalezcan desde la formación en ciudadanía como la base de una democracia libre de conflictos internos violentos.

Dichos agentes están distribuidos en varios grupos, en donde aparecen los agentes Dominantes que regulan los medios, contextos y posibilidades de los recursos discursivos (Díaz, 1995), identificando a los académicos que dirigen la formación docente que se lidera desde el magisterio entorno a la Cátedra de paz; sin embargo, también incluiremos en este espacio a académicos que difieren con las directrices establecidas y por su parte se han consolidado desde sus respectivos escenarios con sus propuestas pedagógicas alternas dentro de la misma cátedra de paz es decir, que en él se llevan a cabo esas disputas políticas acerca de lo que debe considerarse como horizonte en materia educativa.

Por su parte, Cogollo y Rico (2019) se oponen a los planteamientos de Díaz dado que:

Las implicaciones de este tipo de interpretaciones posicionan la producción del saber en la academia y otorgan a los maestros un papel pasivo, en cuanto reproductores de ese saber que, al parecer, no emerge en la escuela sino en otro lugar. Estas inquietudes nos llevan a reflexionar sobre las posibilidades del maestro como investigador y productor de saber. (Cogollo y Rico, 2019, p.117).

Si bien esta crítica es bastante acertada en la medida que durante años los maestrxs realizan un ejercicio de investigación al interior de su práctica, el Ministerio de Educación Nacional recurre a otros escenarios intelectuales para generar saberes que deben reproducir los maestrxs; es decir, que aún hay un supuesto por reconocer que “en el campo de los procesos educativos, pedagógicos y de intervención social se asume la lógica de neutralidad, objetividad, universalidad y comprobación, tratando de adecuarse a las formas de producción del conocimiento científico, para desarrollar explicaciones acerca de los fenómenos sociales” (Cogollo y Rico, 2019, p.118), lo cual niega que en la configuración de

conocimientos se lleva constantemente una pugna de intereses para consolidarlos como tales.

Con el panorama presentado, se identifica que en la actualidad aún son vigentes los niveles y tipos de agentes del campo de control simbólico, pues siguiendo a Castaño, et al (2009) entonces surgen los expertos, que en el caso de la educación orientan las maneras de actuar de los maestros en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, generándose una relación jerárquica entre el saber teórico y la propia práctica, en donde dicho saber aseguraría la calidad de la actuación de los maestros.

Es importante considerar que este tipo de análisis contribuyen a desnaturalizar las relaciones de poder que se viven dentro del sistema educativo:

Surge el cuestionamiento sobre el poder que ciertos discursos pueden tener para autorizar a algunos sujetos, desde los códigos del método científico y las comunidades académicas que los respaldan, para hacer investigación, seleccionar objetos y sujetos investigables, contextos de investigación, temas relevantes y escenarios de circulación del conocimiento producido. (Castaño, et al, 2009, p. 119).

Para la presente investigación, se busca indagar en las entrevistas realizadas a los maestrxs, las tensiones con el Ministerio de Educación Nacional en un posible desconocimiento de las prácticas educativas, las cuales son el único mecanismo que asegura que los niños, niñas y adolescentes posean un proceso formativo significativo; es decir:

La relación entre estos dos campos se ha vuelto más abierta pero más compleja produciéndose tensiones expresadas en intereses movilizados alrededor, ya sea de las demandas discursivas de los agentes del campo pedagógico y del control de dichas demandas por los intelectuales de la educación, ya sea de las formas de organización del campo pedagógico o de los procesos de comunicación entre los dos campos (Díaz, 1995, p. 336).

Dicha tensión que ha sido identificada a mediados de la década de los 90, aún sigue vigente pues, el Ministerio de Educación Nacional sigue recurriendo a

expertos ajenos a la escuela para establecer marcos en contenidos y disciplinas para que sus agentes “reproductores” realicen lo pertinente.

Por otra parte, la enseñanza de la historia reciente y el posicionamiento de la pedagogía de la memoria en el escenario escolar se constituyen en una segunda arista teórica para la presente investigación, en su búsqueda de develar los posicionamientos existentes en la cátedra de paz.

Retomando los aportes en materia de políticas educativas de la memoria en América Latina, es trascendente iniciar la reflexión con lo que Gonzáles (2005) denomina como Gramática escolar, entendida como un conjunto de tradiciones y de códigos que en muchas situaciones se oponen a reconocer en el seno de la escuela un conocimiento polifónico y en constante construcción como la pedagogía de la memoria y la historia reciente.

Tal como lo menciona Vélez y Herrera (2014) la presencia de diversos registros de la violencia política latinoamericana tensiona las finalidades, contenidos y prácticas del abordaje pedagógico del pasado. Colombia, con un conflicto armado de más de 70 años, ha generado lo que los autores denominan ecologías de la violencia, caracterizada por formar subjetividades desde una cotidianidad violenta cuyo objetivo es eliminar física y simbólicamente a su contrario.

Considerando que la historia se constituye en una posibilidad de abordar registros de pasado en una apuesta de construcción de futuro (Vélez y Herrera 2014), y por tal motivo la pedagogía de la memoria, caracterizada por conocer diversas versiones del pasado, busca comprender y actuar en tiempo presente aunque ello implique disputar su “neutralidad” científica y por ende su veracidad; sin embargo, afirma Sacavino (2015) implica saber releer la historia con otros instrumentos y miradas capaces de despertar la construcción y el ejercicio de la ciudadanía.

2.2 Planteamiento del Problema

El 25 de mayo de 2015, mediante el decreto 1038 el Ministerio de Educación Nacional y Presidencia de la República celebran el establecimiento de la ley 1732 de 2014 “Cátedra de Paz”, la cual tiene como objetivo “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 propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y consagrados en la Constitución” Congreso de la República (2014).

Con ello, la escuela llamada culturalmente a reconocer de manera abierta que Colombia fue permeada por la violencia y que la barbarie acontecida durante décadas entre contendientes posibilitó la formación de Ecologías de la Violencia (Vélez y Herrera, 2014), entendidas como espacialidades de interacción cotidiana modeladas y regidas por la lógica de la eliminación física y simbólica del otro en la búsqueda de la homogeneización.

Aún en medio de un periodo de post acuerdo, dicha situación es vigente y cobra la vida de líderes sociales y maestros que ponen en tela de juicio el statu quo, particularidad que hace de la cátedra un escenario que puede poner en riesgo a los maestros. Solo en el 2019 han asesinados 19 maestros y desplazado por amenazas 119, de zonas de conflicto (Bedoya, et al 2019).

Por su parte, desde sectores económicos la lectura que se hace de la Cátedra reconoce otro interés. De esta forma, una motivación por la cual se consolida el proyecto de ley, queda explícita en la presentación del proyecto por parte del presidente de la Confederación Nacional del Consumidor -Daniel Armel Arenas- y director de la cátedra, quien en sus palabras de presentación consagradas en la ley plantea que se busca fortalecer la economía -haciendo un uso extensivo de los recursos naturales- una vez estén resueltos los problemas sociales y culturales del conflicto (Editorial Santillana, 2015).

Otros académicos como Heredia y Rubio (2016) consideran que este proyecto es un ejercicio externo e impuesto, que no considera los miles de iniciativas que se llevaron a cabo por comunidades de paz, organizaciones de DDHH, entre otros sectores populares, así como los proyectos llevados a cabo por el MEN y las secretarías de educación de los diferentes territorios en relación a la formación ciudadana; aspecto que puede incidir en el ejercicio exitoso de la cátedra.

La cátedra de la paz se ha consolidado en un hito al otorgarle a la memoria histórica un principio rector de su horizonte, espacio que por décadas han disputado organizaciones sociales y de víctimas en la búsqueda del reconocimiento por parte de las jóvenes generaciones y de la sociedad en general. En el caso de la escuela, los maestros no han sido ajenos a dichas iniciativas, pues en su realidad escolar, muchos niños, niñas y adolescentes, con sus núcleos familiares han sido víctimas del fenómeno del desplazamiento forzado. Desde la firma del Acuerdo de Paz, la ONU afirma que

La persistencia de altos niveles de violencia que generaron graves violaciones a los derechos humanos. De particular preocupación fueron las agresiones a las personas defensoras de derechos humanos, a los pueblos indígenas y el incremento en los casos de presuntas privaciones arbitrarias de la vida, así como graves violaciones a los derechos humanos cometidas contra niñas y niños en el contexto de la violencia y el conflicto armado. El ACNUDH ha reiterado la necesidad de atender las causas estructurales que generan violencia, especialmente en zonas rurales, y que están relacionadas con la falta de acceso a los derechos humanos. Alto (ACNUDH, 2019, p. 3).

Situación que incide en las relaciones que se construyen dentro de la escuela y de la comunidad, lo que nos deja como incógnita ¿cómo influye en la enseñanza de la historia reciente el entorno inmediato de las escuelas (barrio, localidad y el entorno próximo)?

En relación con el anterior planteamiento, en los últimos años surgieron organismos que buscan esclarecer la verdad⁴, entre los que se destacan la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, la Unidad de Personas dadas por Desaparecidas, la Jurisdicción Especial para la Paz, la UARIV (Unidad de Atención y reparación integral de las Víctimas), y el Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia - la cual ha perdido un lugar en La Red Internacional de Memoria Histórica por mantener en el últimos meses un discurso negacionista del conflicto armado (Sandoval, 2020). Estas instituciones han puesto en el centro de debate nacional la necesidad de reconocer la verdad histórica y la historia reciente en los proyectos de reconciliación del país.

En cuanto al escenario educativo, la senadora Viviane Morales, presentó el proyecto de Ley que incorpora la historia como disciplina autónoma en la búsqueda de “contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la nación colombiana” (Ley 1874 de 2017), en tanto la historia desde la Ley General de Educación del 1994 quedó relegada al marco de Ciencias Sociales integradas, aspecto que ha sido ampliamente discutido por el Estado, Maestros y Académicos (Carrascal, 2012; Arias, 2015). Sin embargo, aún la propuesta no se ha implementado en las aulas. No obstante, el hablar de temas como el conflicto en dicho escenario como el de Cátedra, no ha sido sencillo al tener en primer lugar, un carácter transversal -en el que la historia reciente y la memoria se pueden o no abordar- amplio y poco claro.

A partir de lo expuesto anteriormente y considerando el panorama de postconflicto - que complejiza la implementación del acuerdo de paz y el cual ha sido constantemente torpedeado por el actual gobierno y algunos sectores terratenientes y empresarios - como se evidencia en los discursos oficiales de

⁴ Producto de los Acuerdos de la Habana, una de las centralidades fue la del reconocimiento de los derechos de las víctimas por lo cual se creó el sistema integral de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición, SIVJR del cual, surgieron la Comisión para el esclarecimiento de la verdad, un organismo temporal y extrajudicial, que promovió múltiples escenarios para el encuentro de víctimas, informes regionales, locales, por victimizaciones, etc., que entregará el informe final de Verdad en Colombia, este año 2021; también está la Unidad de Búsqueda de personas dadas por desaparecidas, también temporal y extrajudicial y la Jurisdicción Especial para la Paz, temporal, única instancia judicial.

negación del conflicto, la incapacidad de proteger a los ex combatientes, las insistentes propuestas del partido oficial del Gobierno actual para eliminar la Justicia Especial para la Paz, (JEP), el asesinato sistemático de líderes sociales y otros riesgos que comprometen la sostenibilidad de la paz, de acuerdo con Kroc Institute for International Peace Studies (2018); se erige una cátedra para la paz con un marco de acción tan amplio y unas directrices tan difusas que si bien es la pionera en el ámbito educativo que reconoce la complejidad de la violencia en sus diferentes espacios y niveles, aún queda en puntos suspensivos su impacto en la vida de quienes la enseñan y quienes la reciben. Este panorama lleva a reflexionar la posibilidad de una constante en el plano Enseñanza de la historia reciente, de la academia y de los movimientos sociales y que ahora se ha llevado a un escenario tradicional como la escuela, hacer memoria en medio del conflicto.

De tal forma la escuela debe garantizar mecanismos de reconstrucción del tejido social y por ende terminar asumiendo el pasado reciente y su enseñanza; sin embargo, existen varias tensiones en torno a la memoria, la historia reciente y su enseñanza, pues las diversas versiones de pasado están en constante disputa por ser reconocidas. A cinco años de la implementación de la ley 1732/14 y del respectivo decreto reglamentario 1038/15, el presente proyecto de investigación buscó identificar las diferentes visiones y posibles construcciones del pasado reciente desde la perspectiva de diferentes actores involucrados en el proceso de transmisión de dicho pasado, es decir quienes crearon la Cátedra de la Paz; los maestros y maestras que la trabajan en las aulas; y finalmente quienes adquieren dichas construcciones de pasado en su condición de estudiantes de las escuelas.

Retomando lo expuesto en líneas anteriores, esta investigación buscó establecer si los criterios que se propusieron la ley y el equipo de académicos -por medio de los diferentes organismos- llegan a las aulas en lo referente al abordar temas del pasado reciente y el conflicto armado. Teniendo en cuenta que en palabras de Traverso (2011) el afianzamiento con el pasado permite una construcción social en la que se disputan los recuerdos u olvidos de un colectivo, se entiende entonces, a la memoria como un espacio de constante resignificación y

de lucha por el sentido del pasado, en consecuencia, nos preguntarnos *¿Cuáles son las posiciones de pasado reciente de quienes orientan, implementan y adquieren/ reciben las temáticas abordadas en la cátedra para la paz en Colombia?*

Se considera que, desde sus surgimientos como campos académicos, la memoria, la historia reciente y su enseñanza han sido un espacio de tensiones que buscan consolidar una versión de pasado. La enseñanza de la historia reciente se hace necesaria como punto de encuentro entre la teoría y la práctica de la memoria, dado que esta ha sido empleada en políticas públicas de educación, en la que confluyen versiones del pasado reciente en países que han sido atravesados por dictaduras militares.

Para el caso de Colombia, la ausencia de un periodo transicional durante más de medio siglo, no puede significar la negación a disputarse escenarios tradicionales como la escuela (espacio en el que transmiten conocimientos, saberes y tradiciones de una sociedad específica), en la búsqueda de posicionar otras versiones del pasado. Dichos escenarios, deben poseer las versiones sobre las últimas décadas que han sido compartidas por las víctimas en espacios públicos y los eventos conmemorativos, entendiendo que es deber de toda la sociedad resarcir el daño causado por el Estado y todos los actores del conflicto y demás sectores dominantes a partir de procesos constructivos de memoria histórica que buscan condiciones de vida y de pensamiento dignas.

Sin embargo, en el último año, varios medios de comunicación y organismos -que habían sido creados para velar por los intereses de una nación en un proceso de transición democrática- han perdido su fiabilidad al tener posturas negacionistas sobre el conflicto y la persecución de líderes sociales o excombatientes, lo que nos lleva a establecer que la escuela y por ende la cátedra de paz no ha sido ajena a esta situación y el horizonte de lo que debe abordarse dista entre quienes la crearon, la implementan y la reciben.

2.3 Objetivos

Objetivo general

Analizar las construcciones de pasado reciente de quienes orientan, implementan y adquieren las temáticas abordadas en la cátedra para la paz

Objetivos Específicos

- Establecer las consideraciones en torno a la historia reciente y su enseñanza a partir de la revisión documental entorno a la implementación de la Ley 1732/14 y Decreto 1038/15.
- Esclarecer las visiones, las tensiones y los puntos de encuentro que portan los académicos y maestros de la cátedra de paz y en particular su punto de vista en relación con la enseñanza de la historia reciente.
- Revisar las interpretaciones que tienen los estudiantes de la historia reciente a partir de la cátedra de paz

2.4 Justificación

El presente trabajo investigativo está fundamentado en propiciar un espacio para la reflexión de las implicaciones de hacer enseñanza de la historia reciente en la escuela, la cual posee realidades complejas entorno a la crisis humanitaria que encarna el conflicto armado.

En este sentido también busca reflexionar sobre lo que ha suscitado para un espacio tradicional como la escuela, incorporar una política que evoque el pasado reciente, con las implicaciones que devienen de las afectaciones directas e indirectas del conflicto.

La investigación podría contribuir a desnaturalizar relaciones jerarquizadas en los procesos de producción de conocimiento pedagógico y, su correspondiente resignificación del papel de los sujetos posicionados como agentes pasivos en el rol

de transmisores, para que ser considerados sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y con ello, significar praxis del docente desde un lugar de producción académica.

A nivel del campo de la pedagogía, esta investigación pretende colaborar con la reflexión de estrategias que respondan de manera significativa a los procesos pedagógicos de la escuela en medio del conflicto armado.

Finalmente, como maestra de ciencias sociales, considero que mi deber ético político es contribuir al fortalecimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente, que responda a las necesidades educativas de mi país, que actualmente se encuentra en crisis por la falta de garantías democráticas. Desde una visión integral del conflicto considero importante la formación de sujetos conscientes de su entorno para la transformación del país, al que le urge una mirada humanista.

Capítulo 3 Desarrollo Metodológico

En aras de responder a la pregunta de investigación, se propuso tres momentos que tienen como eje transversal los marcos discursivos que tuvo la ley en su creación, su implementación y en sus primeros rastros. En el primer momento se consultó el material documental- es decir, revisión de lo producido en torno a la cátedra y específicamente, artículos que mencionan categorías como enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria; en éstos se evidenció un vacío entorno a las experiencias de implementación de la Cátedra en el aula y las consideraciones de los maestros sobre la misma.

Como referente metodológico (segundo momento), y siguiendo a Conde y Gutiérrez (2009) se consideró el enfoque metodológico del análisis sociológico del sistema de discursos, dado que los discursos sociales no se producen de forma aislada, ni existen de forma individualizada. Por el contrario, todo discurso se produce y se desarrolla en relación a otro u otros discursos a los que alude, a los que interpela, a los que se trata de aproximar o de los que se trata de diferenciar configurándose, desde este punto de vista, todo un sistema de discursos que se trata de analizar e interpretar. Para ello, se llevaron a cabo 13 entrevistas semiestructuradas destinadas a tres perfiles de sujetos.

Dichos perfiles se definieron a partir de un primer acercamiento al objeto de estudio respondiendo a una clasificación de interés cualitativo, retomando los postulados de Bernstein (1998) y Díaz (1995). En primer lugar, sujetos considerados como agentes de producción intelectual de la Cátedra de paz; en segundo lugar; sujetos considerados como agentes reproductores de la Cátedra de paz y en tercer lugar agentes receptores de la cátedra de paz.

De esta forma se buscó obtener una “cuota” de estos tres sectores, no tanto justificándose desde una muestra con representación estadística, sino que permitiera la identificación de la voz referencial de grupos con características determinadas de orden cualitativo:

Perfil 1 Agentes de producción intelectual de la Cátedra: Académicos relacionados con la reflexión intelectual de la Cátedra de paz, su implementación y la enseñanza del pasado reciente. Se trató de identificar que por lo menos los sujetos cumplieran con alguno de los siguientes criterios cualitativos.

- Tener publicaciones relacionadas con educación para la paz y/o enseñanza de la historia.
- Coordinar grupos de investigación y/o formación docente relacionados con la Cátedra de la paz y enseñanza de la historia.
- Estar relacionado con proyectos de implementación de la Cátedra de paz en escuelas.

Perfil 2 Agentes reproductores de la Cátedra de Paz: Docentes que estén implementando desde sus prácticas pedagógicas la Cátedra de paz y que cumplieran con los siguientes criterios

- Ser docente de colegio público.
- Ser docente de educación media (secundaria).
- Trabajar en un colegio de Bogotá.
- Tener experiencia en la implementación de la Cátedra de la paz con estudiantes de secundaria.

Perfil 3 agentes receptores Cátedra de Paz: Estudiantes que hayan tenido relación con la implementación de la Cátedra en su escenario formativo escolar y que cumplieran con las siguientes características.

- Pertenecer a un colegio público de Bogotá
- Estar cursando 10° o 11° del ciclo de Media
- Haber recibido la Cátedra de Paz en su formación escolar
- Haber estado en los espacios formativos de la Cátedra de Paz implementados por los docentes identificados en el perfil 2.

El primer grupo, está constituido por los Académicos, que en palabras de Bernstein (1998) y Diaz (1995) se constituyen Agentes del campo de producción intelectual, por cuanto establecen las directrices sobre las cuales debería ir encaminada la cátedra a nivel general.

El identificar a dichos académicos, significó también identificar diferentes perspectivas y consideraciones de lo que a juicio de cada uno de ellos significa educar para que la violencia no se continúe perpetuando en el plano de lo cotidiano, y sobre ello ha sido interesante las diferentes visiones y apuesta sobre una cátedra.

Inicialmente, y teniendo en cuenta el material documental disponible en páginas web y artículos relacionados con el tema, pues el diseño del proyecto se realizó en una gran medida en la ciudad de Buenos Aires, se contó con la colaboración del Profesor Juan Daniel Cruz, literato de la Pontificia Universidad Javeriana, magíster en Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Javeriana – Sede Cali y estudiante del Doctorado en Políticas de Género e Identidad de la Universidad de Salamanca; se desempeña como Coordinador Académico Programa Educación para la Paz en la Pontificia Universidad Javeriana, donde lidera un equipo de profesionales encargados de la formación de docentes en el territorio colombiano para la implementación de la cátedra de la paz.

Dicho encuentro se estableció previo al viaje a Bogotá y se establecieron en una serie de preguntas que estuviesen orientadas a establecer puntos comunes en la reflexión en lo que se considera importante o no de la cátedra de paz teniendo como eje transversal la enseñanza de la historia reciente, sin descuidar la caracterización de los sujetos entrevistados para realizar un acercamiento con miras a establecer los criterios de jerarquización planteados por Bernstein (1998).

De la misma manera, se estableció el contacto con Lina Rangel, Antropóloga de la Universidad de los Andes, especialista en Gobierno y política pública y magíster en Educación Comparada e Internacional de la Universidad de Columbia – quién durante el año 2019 pertenecía equipo de la Subsecretaría de integración interinstitucional de la Secretaría de Educación Distrital, en la que actualmente se

lleva a cabo el proceso de formación de docentes en la implementación de la cátedra de paz en las escuelas del distrito de Bogotá-.

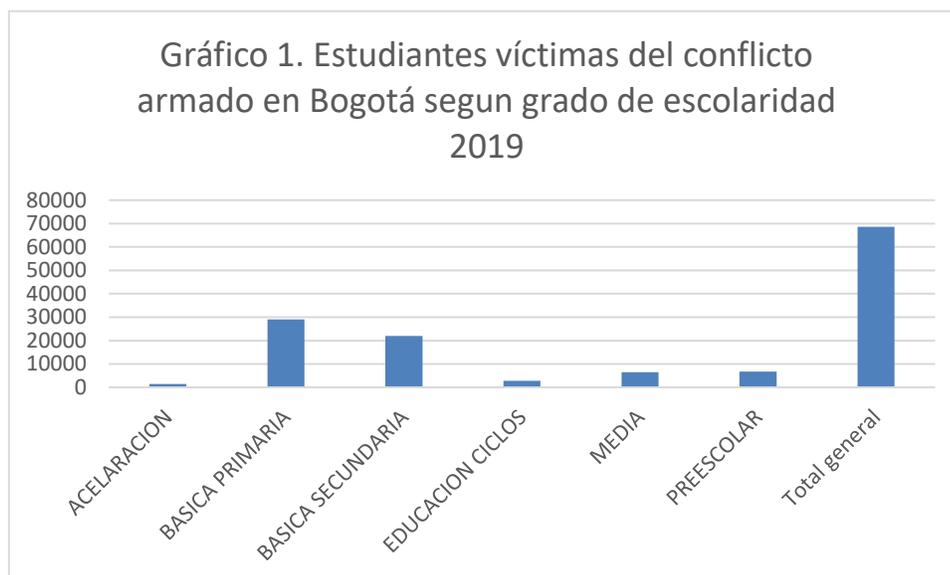
En tercer lugar se contó con el profesor Wilson Armando Acosta -Profesor, Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magíster en Sociología de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y maestro titular del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, quien participa como coordinador de línea de práctica pedagógica: Formación política y reconstrucción de la memoria social, igualmente se destaca su reciente ejercicio de investigación como parte del equipo asesor del Ministerio de Educación Nacional entorno a la implementación de la Ley 1874 de 2017 Enseñanza de la historia.

A partir de estas tres miradas, se consolida un actor académico que incide directamente sobre el espacio tradicional de la escuela, pero no pertenece propiamente a él, pues su quehacer está ligado al ámbito académico y en su efecto, educativo superior.

Para acercarse al perfil 2 y 3 de la investigación se partió de tener algunas consideraciones. Primero la intención de acotar espacialmente la investigación a colegios de Bogotá en particular por criterios de presupuesto y facilidades estratégicas de desplazamiento y tiempo en el trabajo de campo que se desarrolló a finales del 2019. En segundo lugar, con el primer acercamiento al perfil 1 de *agentes productores*, se hizo explícito que uno de los criterios de implementación de la Cátedra de Paz tiene que ver con el número de estudiantes víctimas del Conflicto Armado que están en los colegios, es decir hay una intención reparativa de la Cátedra destinada a esta población. Por ello se vio conveniente solicitar a la SED una base de datos estadística sobre esta población.

Con la base estadística de estudiantes víctimas del conflicto se pudo acotar mejor los criterios de selección de los perfiles de docentes y estudiantes. De esta forma se estableció que era importante determinar un acercamiento a escuelas

públicas de Bogotá teniendo en cuenta que estas son las que asumen en su gran mayoría a estudiantes víctimas del conflicto en sus 414 instituciones escolares (Gráfico 1). En total para el 2019 según el sistema de matrícula de Bogotá había 68588 estudiantes víctimas del conflicto en instituciones escolares.



Fuente: Elaboración propia Datos SIMAT 2019

El segundo grupo, está conformado por los maestrxs que han asumido la cátedra de paz en circunstancias diversas, que posteriormente se desglosarán. Este actor educativo es entendido como agente reproductor, encargado de transmitir conocimientos socialmente establecidos y considerados imprescindibles para la construcción de sujetos que produzcan y reproduzcan el orden social establecido.

Los docentes seleccionados pertenecen a tres localidades⁵ San Cristóbal, La Candelaria, y Rafael Uribe Uribe, caracterizadas por ser localidades que albergan en su mayoría personas pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. En dichas instituciones se posee una población diversa, incluidas las víctimas del conflicto armado (Tabla 1).

⁵ Bogotá administrativamente esta dividida en 20 localidades que a su vez se divide en Unidades de Planeamiento Zonal conformadas por barrios.

Tabla 1. Número de estudiantes víctimas del conflicto. Sistema de Matrícula Estudiantil SIMAT 2019

Localidad	Nº de Instituciones Educativas	Aceleración	Básica Primaria	Básica Secundaria	Educación Ciclos	Media	Preescolar	Total
Candelaria	2	26	90	80	22	34	15	267
Rafael Uribe Uribe	30	114	1797	1281	278	387	409	4266
San Cristóbal	34	86	1604	1260	222	336	338	3846

Es evidente que en las 3 localidades y las instituciones educativas oficiales poseen una representatividad significativa de víctimas del conflicto, aspecto que influye en el panorama de la ciudad para pensar una política pública que aborda esta problemática. Igualmente supone para los maestrxs un reto al momento de abordar temas del pasado reciente con personas que han vivido los vejámenes de la guerra, así como mecanismos que permitan realizar un ejercicio de contención y del reconocimiento del otro.

Para dicha focalización, contamos con la colaboración y disposición de maestros y maestras de diferentes Instituciones Educativas Oficiales de Bogotá, quienes de manera desinteresada nos brindaron su punto de vista. Entre las instituciones de las que hacen parte los maestrxs, se encuentran el Colegio La Candelaria IED, Colegio Bravo Páez IED, Colegio Aldemar Rojas IED, Colegio Alfredo Iriarte IED y Colegio Enrique Olaya Herrera IED. Cada uno de estos colegios para el 2019 tenía una población víctima del conflicto distribuida de manera diferente en sus ciclos de escolaridad y en específico en el ciclo de educación media que nos interesaba en esta investigación (Tabla 2).

Tabla 2. Estudiantes Víctimas del Conflicto en Colegios seleccionados.
Sistema de Matrícula Estudiantil SIMAT 2019

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	ACELARACION	BASICA PRIMARIA	BASICA SECUNDARIA	EDUCACION CICLOS	MEDIA	PREESCOLAR	Total general
COLEGIO INTEGRADA LA CANDELARIA (IED)	26	49	54	22	26	12	189
COLEGIO BRAVO PAEZ (IED)	23	62	68	3	22	8	186
COLEGIO ALDEMAR ROJAS PLAZAS (IED)					28		28
COLEGIO ALFREDO IRIARTE (IED)		86	42		13	10	151
COLEGIO ENRIQUE OLAYA HERRERA (IED)		94	92		39	32	257

En relación a la formación de este segundo grupo, en su totalidad, son Licenciados de Ciencias Sociales, de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, las dos, de carácter público.

Por otra parte, el acceso a la escuela no es del todo sencillo, más cuando se trata de instituciones oficiales en donde su estructura no está abierta a un sujeto ajena a ella. La posibilidad de establecer el contacto con ellas, se dio gracias a personas cercanas que permitieron el contacto con las comunidades educativas.

Finalmente, el tercer grupo está constituido por Estudiantes de grados décimo y undécimo de las mismas instituciones educativas y dan cuenta de los procesos formativos de los que han sido el foco.

No es un criterio caprichoso establecer contacto con estudiantes de los últimos grados de secundaria (pese a que la cátedra esté proyectada para todos los niveles de educación primaria, básica y media); resultó de interés para la presente investigación que los estudiantes ya hubiesen abordado los contenidos curriculares propuestos para el área en ciencias sociales, en los cuales se aborda la historia latinoamericana y nacional de finales del siglo XX e inicios del XXI, lapso temporal que comprende parte crucial del conflicto armado interno colombiano.

En total se obtuvieron 13 entrevistas semiestructuradas, de las que realizaron las correspondientes transcripciones que corresponde a 15 horas de grabación.

3.1 Matriz para el análisis de las entrevistas.

En correspondencia con la metodología empleada (tercer momento), se creó una matriz de análisis (Tabla 3), en la que se dispuso las categorías de análisis, los sujetos entrevistados en virtud de la jerarquización propuesta por Bernstein y las preguntas establecidas en las entrevistas.

Inicialmente se buscó identificar a los tres sujetos de investigación, es decir; a quienes en primer lugar, pertenecen al Subcampo Intelectual Educativo desde su rol como académicos o agentes intelectuales; en segundo lugar, a quienes pertenecen al Campo de Control Simbólico como agentes reproductores, caracterizados por el desarrollo de actividades en docencia en instituciones de educación básica – media; y finalmente, a quienes reciben el dispositivo pedagógico como estudiantes en dichas instituciones educativas. Para nuestro caso, como se explicó en líneas anteriores: contamos con la disposición de tres académicos, cinco maestrxs que pertenecen a las 5 instituciones educativas focalizadas y cinco estudiantes pertenecientes a las mencionadas instituciones.

En segundo lugar, y en aras de nutrir el análisis de los sujetos de investigación, se estableció un perfil funcional tanto para los agentes intelectuales como para los agentes reproductores, en el que se identificó su proceso de formación pedagógica y su posible incidencia en su configuración como agente del campo de control simbólico.

El conflicto de identidades entre el campo intelectual de la educación y el campo pedagógico se expresa y ejemplifica en la clasificación rígida generada entre la docencia y la investigación. Esta oposición corresponde a dos lógicas diferentes: la lógica social de la producción del discurso y la lógica social de su reproducción. Por “lógica social de producción del discurso” entendemos el proceso por el cual agentes, posiciones, discursos y prácticas constituyen un campo especializado dedicado a la producción y elaboración de lo que se denomina nuevo conocimiento (Díaz, 1995, p. 15).

En tercer lugar, pese a la identificación inicial de las categorías de análisis y la construcción y diseño de las entrevistas a realizar, con posterioridad se identificaron subcategorías de análisis de lo manifestado por los sujetos entrevistados en relación a la cátedra de paz, los otros sujetos que intervienen en la cátedra y la enseñanza de la historia reciente.

Para la categoría Cátedra de Paz, se identificó que los sujetos hablaban de los retos que tiene, los aspectos que en su criterio son limitantes e inciden negativamente sobre el proceso de implementación, y las condiciones de posibilidad que sugieren su implementación.

En tanto la categoría Sujetos que Intervienen en la Cátedra de Paz, Los entrevistados develan su percepción de los otros que también intervienen en la puesta en marcha de la cátedra, desde un ejercicio introspectivo en su rol como agente del campo de control simbólico.

Finalmente, la Categoría de la Enseñanza de la Historia Reciente, pone de manifiesto lo que significa para los sujetos la enseñanza de la historia reciente (valga la redundancia) en el escenario de la cátedra de la paz y las tensiones de hacerlo en medio de un conflicto armado que la interpela de manera constante.

Las categorías y subcategorías propuestas para la presente investigación, han permitido evidenciar de manera detallada las relaciones establecidas entre los sujetos de investigación, los cuales van más allá de simples estructuras jerarquizadas, que se develarán en el siguiente apartado.

Categorías de Análisis	Subcategorías Entrevista	SUJETOS DEL CAMPO INTELECTUAL EDUCATIVO			SUJETOS REPRODUCTORES DEL CAMPO DE CONTROL SIMBÓLICO			SUJETOS RECEPTORES DEL CAMPO DE CONTROL SIMBÓLICO		
		Académico 1	Académico 2	Académico 3	Maestrx 1	Maestrx2	Maestrx 3	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
PERFIL										
CÁTEDRA DE LA PAZ	POSICIONES RETROSPECTIVAS									
	POSICIONES CRÍTICAS									
	POSICIONES POSITIVAS									
SUJETOS QUE INTERVIENEN EN LA CÁTEDRA DE PAZ	POSICIONES FRENTE A LA COMUNIDAD EDUCATIVA									
	POSICIONES FRENTE A LA RETROALIMENTACIÓN									
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE	POSICIONES FRENTE AL CONFLICTO ARMADO									
	POSICIONES FRENTE A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE									

Tabla 3. Matriz para el análisis de las entrevistas.

Capítulo 4 Análisis de los Resultados

Siguiendo los principios de Bernstein (1988), se podría decir la creación y la producción de la Cátedra de paz como dispositivo pedagógico, contextualizada, como se dijo en anteriores apartes, surgió en el marco histórico de las negociaciones del Acuerdo de paz, y se presentó con amplias posibilidades de ser recontextualizada, en sus diferentes relaciones (entre agentes, agencias, discursos), y con los siguientes ejes temáticos.

- Justicia y Derechos Humanos,
- Uso sostenible de los recursos naturales,
- Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación,
- Resolución pacífica de conflictos,
- Prevención del acoso escolar,
- Diversidad y pluralidad,
- Participación política.

Una vez promulgados los actos administrativos (ley 1732 de 2014 y Decreto 1038 e 2015), que dan piso jurídico al establecimiento de la Cátedra como dispositivo pedagógico, el Ministerio de Educación Nacional, invita a su implementación a través del siguiente mensaje: “El principal objetivo de esta iniciativa es fomentar escenarios de convivencia, de armonía y de compañerismo en todas las instituciones educativas del país. La Cátedra se impartirá desde preescolar hasta la educación media. Ya en las universidades, cada institución gozará de plena autonomía para desarrollarla. Todo para promover la cultura de la reconciliación en las diferentes regiones del país” Ministerio de Educación Nacional (2015). El discurso regulador quedó así sustentado para luego ser configurado como discurso pedagógico.

Al discurso pedagógico, se le establecieron los objetivos: de

“la 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. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz, contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas:

a) Cultura de la paz: se entiende como el 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;

b) Educación para la paz: se entiende como la 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;

c) Desarrollo sostenible: se entiende como aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades, de acuerdo con el artículo 3 de la Ley 99 de 1993.

Los elementos constituyentes del discurso pedagógico de la cátedra de la paz, demarcados, y enunciados anteriormente, cumplen la condición para la producción, la reproducción y la transformación de la cultura requeridos por el orden social establecido como dispositivo pedagógico (Graizer y Navas, 2011, p.40).

4.1 Cátedra de paz: Posiciones ante los Retos y Críticas

Esta primera categoría buscó identificar la posición que tienen los participantes en relación a los retos y limitantes que tiene la cátedra de paz como política educativa que evoca de manera inexorable el conflicto armado.

En primer lugar, los entrevistados pertenecientes al grupo de académicos, y quienes participan de manera activa en el campo intelectual educativo, subcampo del campo de control simbólico del cual se habló en líneas anteriores, manifestaron diferentes puntos de vista que difieren entre sí, pero que permiten reconocer una dimensión general de las directrices que debe considerar la cátedra para ser abordada en las aulas colombianas.

En este sentido fue contundente la necesidad de reconocer y abordar los procesos sociales que han estado presentes en las diferentes regiones del país y que inciden en la búsqueda de pensar una estrategia para la no repetición. Este fin nos propone a generar, por otras vías, realizar un ejercicio de transición en un escenario formal como el educativo, ya que se parte de reconocer los procesos comunitarios que han llevado líderes sociales y defensores de derechos humanos para visibilizar los alcances de la violencia a lo largo de las décadas.

Nosotros nunca hemos reconocidos la historia de las paz (es), lo que pasó en Samaniego en 1993, lo que pasó en el Magdalena medio por los jóvenes constructores de paz, con las mujeres tejedoras, el teatro por la paz en Tumaco, y puedo continuar, son más de 1600 iniciativas por la paz que tiene el país. Es decir, es la historia de las paces, y a través de la historia de la paz (ces) se puede hacer cátedra de paz; pero también hay que hacer articulaciones entre la educación formal y no formal, y estoy hablando de educación no formal como educación comunitaria, porque la cátedra de paz la deberían dar en las regiones y los movimientos por la paz en las regiones donde están. (Académico 1)

Surgen entonces; aspectos en los cuales podemos vislumbrar las disputas que se dan en el campo intelectual educativo, independientemente de la existencia de un

decreto que regule el objetivo principal “fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad los principios y derechos consagrados en la Constitución” (MEN, 2015, Decreto 1038 Art 2.). Las reflexiones del horizonte de la cátedra y las maneras para encaminarla, pasan por hablar o no de conflicto, un punto que ha sido álgido en las reflexiones que se dieron en este espacio, pues para algunos no se pueden generar un entorno democrático a través de la enseñanza del conflicto, y otros por el contrario reconocen la importancia de propiciar espacios de la enseñanza de la historia reciente en la búsqueda de formar sujetos políticos críticos que permita la transformación del entorno. De esta manera, queda de manifiesto el análisis propuesto por Díaz, (1995) al describir el Campo Intelectual Educativo como un sistema de fuerzas.

El otro reto es pues el dialogo con las experiencias de maestras y maestros en el aula de clase, porque digamos ahí si bien ha sido difícil y con todo lo que se ha hecho en algunas instituciones digamos caso Bogotá, caso Palmira, de manera muy juiciosa, como articular todas esas problemáticas sobre conflicto o sobre la violencia y como se trabajaron en el aula. (Académico 3)

Así mismo, es posible que la primera tendencia prevalezca en los procesos formativos de los docentes para la implementación de la cátedra, pues en ese ejercicio de construir memoria del pasado reciente (durante el conflicto), irremediamente se deben mencionar sectores y actores dominantes en las regiones de Colombia que se han beneficiado de la guerra y han propiciado fracturas en el tejido social, por lo que resulta mucho más factible abordarlo desde la negación de éste, lo cual permite identificar las relaciones de poder inmersas en la producción discursiva funcional al orden social establecido.

Identificamos que habían como dos grandes enfoques, más la propuesta que nosotros teníamos, una era la que venía del proyecto de educación para la ciudadanía y la convivencia (PECC), que era sobre las capacidades ciudadanas, y el otro era todo lo que había trabajado el ministerio de educación nacional en términos de

competencias ciudadanas, esa fue como la primera competencia (...) sin embargo nosotros además queríamos era hablar de comportamientos relacionados de cultura ciudadana, entonces ahí lo que pasó es que también se hizo como un marco teórico sobre esto, y pusimos a dialogar a estos tres; entendiendo que estos enfocaba como a unos comportamientos específicos pero que necesitaban de unas habilidades determinadas, entonces con ese marco teórico poniéndolos a dialogar también quisimos ponerlo más operativo para los colegios, para que fuera más fácil como decantar el proceso, que era la cátedra de paz. (Académico 2)

De lo anterior, podemos deducir que en el campo intelectual educativo se encuentran las disputas por el reconocimiento de los procesos sociales que han aportado a garantizar un espacio de debate público para la consolidación de una política educativa que evoque el pasado reciente.

Otro aspecto de disputa es considerar el sentido de la cátedra de paz entre una política de la pedagogía de la memoria y una política de la cultura de paz, por cuanto las dos posturas suponen propender por la reconstrucción del tejido social como fin ético-político de la sociedad, sin que signifique abordar el pasado desde la misma óptica: historia de conflicto o historia de las prácticas de la paz.

Por otra parte, está esa tradición violentóloga en el país, entonces la sobresaturación de miradas hacia el conflicto armado y las violencias del conflicto armado, que son muy importantes mirarlas y analizarlas, y que se necesitan en cualquier tipo de abordaje las personas que se encargan de analizar las violencias y como nacen esas violencias; pero no tenemos pazólogos o pedagogos para la paz, entonces eso también requiere no partir desde la violencia sino partir desde la paz hacia la paz, (...) quiere decir una mirada muy distinta hacia la violencia y hacia los conflictos, que permitan generar otros cambios, otras transformaciones; entonces no me intereso sólo en las causas de las violencias en el conflicto, sino cómo se gestan procesos distintos de pacificación, iniciativas creativas de pacificación, mucho más allá de solo analizar el conflicto. De ahí que muchos quieran decir hablo de paz, pero terminan hablando más de violencia que de paz. (Académico 1)

Se entiende entonces, que los teóricos de la cultura de paz claramente propenden por prevenir, limitar y evitar la violencia y cualquier forma de alusión; está llamada a formar ciudadanos para posicionar el protagonismo de la sociedad civil, pues ella es la garante de relaciones sociales pacíficas.

Así mismo, la cultura de la paz, en todas sus múltiples dimensiones programáticas y conceptuales, bajo los principios de la dignidad, la libertad y la justicia permiten asentar los valores de nuestra construcción social, reformular paradigmas y ofrecer esperanzas bajo un serio optimismo antropológico que atienda necesidades, derechos y responsabilidades (Muñoz y Lopez, 2004, p.4).

Sin embargo, no se puede desconocer que la cultura de paz, en la actualidad se encuentra inmersa en el campo intelectual educativo y, por ende, está disputando con otros intelectuales el horizonte pedagógico de la cátedra de paz. Se aclara que no existe por parte de esta investigación la pretensión de evaluar la pertinencia de la cultura de paz; la cuestión es establecer los intereses implícitos para adoptar este referente, en medio de acciones de gobierno que deslegitiman el lugar de pasado reciente.

Dichas acciones se ven traducidas en afirmar en la ceremonia de posesión presidencial de Iván Duque que “En Colombia no ha existido una guerra civil ni un conflicto armado, sino una amenaza terrorista contra el Estado”, elegir a Darío Acevedo como Director del Centro Nacional de Memoria Histórica, de quién de manera abierta se ha mostrado evasivo a reconocer el conflicto armado en Colombia y a mostrar una parcialización gubernamental ante el reconocimiento de víctimas del Estado, del cual fue objeto de investigación por la JEP. (El Espectador, 2021, 10 de marzo, pág.3).

No es un pormenor negar el conflicto armado en Colombia y su impacto en la vida de esta nación, máxime si se busca con la cátedra de paz la reconstrucción del tejido social y la superación de la violencia. Por ende, se erige la verdad como garantía de la superación de la impunidad del conflicto y el olvido, constituyéndose como criterio ético y político construido históricamente por quienes están en defensa

de las víctimas de procesos traumáticos de guerra, genocidio, violencia, y en general de delitos de lesa humanidad. También es la pieza fundamental en los tribunales que buscan hacer justicia, al demostrar que efectivamente son víctimas.

Por lo tanto, la verdad empieza con las pruebas de las razones políticas, económicas y sociales, por las que se participó, encubrió y ejecutó crímenes, esclareciendo quienes fueron sus actores materiales, intelectuales, beneficiarios y cuáles fueron sus móviles.

Estos elementos también se encuentran en disputa, si se considera que los actores que participaron y participan en el conflicto, ocupan cargos en las tres ramas del poder público e instituyen una política del olvido. No es casual, que el partido político Centro Democrático del actual gobierno, instaure ante la Secretaria de Educación de la ciudad de Santiago de Cali una denuncia por adoctrinamiento, de la que fue acusada una maestra de ciencias sociales por abordar con sus estudiantes de grado noveno el caso de los llamados Falsos Positivos (JEP, 2021), en donde consulta cuál fue la responsabilidad del entonces presidente Álvaro Uribe Vélez en un crimen de lesa humanidad, perpetrado por las Fuerzas Armadas de Colombia, haciendo pasar por bajas en combates a jóvenes de barrios y veredas humildes.

Señores
SECRETARIA DE EDUCACION DE CALI – VALLE DEL CAUCA

Referencia: Denuncia Docente que ínsita al odio y discriminación por temas políticos e ideológicos y desinformación.

EDGAR IVAN BARRAZA BORRÈ, identificado como aparece al pie de mi firma, en mi calidad de asesor jurídico del Partido CENTRO DEMOCRÁTICO, me dirijo ante Ustedes de manera respetuosa a efectos de **PRESENTAR QUEJA** por la comisión de presunto HOSTIGAMIENTO al que se encuentran siendo sometidos los estudiantes de la Institución Educativa Libardo Madrid de la ciudad de Cali del grado Noveno del ciudad de Cali, por parte de una docente que responde bajo el nombre de Sandra Ximena Caicedo, y quien imparte en dicha institución de educación la asignatura de Ciencias Sociales, en donde utilizando su horario de las clases virtuales y la posición jerárquica que goza en razón a su potestad como docente impone a los estudiantes responder un taller para dicha asignatura de conocer y analizar los usos de la participación ciudadana, sin embargo no se observa en el taller que se desarrolle ningún de estos (**Voto, Referendo, Iniciativa Legislativa, Plebiscito, Revocatoria del Mandato, Consulta Popular, Cabildo Abierto**) si no que se trata de un presunto adoctrinamiento que sin duda atenta contra los derechos fundamentales al buen nombre y honra del expresidente y exsenador de la Republica doctor Álvaro Uribe Vélez, incentivando al odio, a la discriminación por temas políticos e ideológicos.

Activar Wind

Ilustración 1. Fragmento de la denuncia interpuesta ante la Secretaría de Educación de Cali por parte del Partido Político Centro Democrático.

En relación con el segundo grupo, los docentes de las instituciones educativas apuntaron a establecer, más que un horizonte ideal de la cátedra de paz, los retos que tiene para responder a las necesidades históricas y políticas que tienen las niñas y jóvenes en sus escuelas actualmente, devolviéndole ese status social como escenario de posibilidad y transformación.

Ese era un compromiso de todos los sectores de la sociedad, y el de nosotros era fundamental, así nos digan, mire es que tienen mucho que hacer, les están metiendo más cosas, pero no, es que esa es nuestra labor, la escuela tiene que impactar en la sociedad o si no tiene sentido y responder a las necesidades de la sociedad, del aquí y del ahora. (Maestrx IED La Candelaria)

Formar sujetos políticos significa formar sujetos históricos que reconozcan un pasado común en el que se han naturalizado prácticas violentas en los diferentes círculos sociales, procurando por el deber de comprender, discernir y reflexionar el pasado y el presente en el que está inmerso.

La Cátedra de la paz es un requerimiento, pero como tal no la implemento, en la medida que hago lo posible por transversalizar los requerimientos que tiene la Cátedra de la paz en las diferentes áreas de conocimiento que asumo (...) La Cátedra por la paz o los ejercicios que hacemos con el objetivo de reflexionar sobre la paz muchas terminan en, permítame la expresión: configuración de competencias ciudadanas, donde el estudiante o la estudiante se puede ver relacionada con resolución pacífica de conflictos, explicarle algunos mecanismos de participación. sin embargo pueden existir otras perspectivas que van más orientadas al origen histórico del conflicto social y político armado en Colombia, y que permita proyectarle en el estudiante una formación política más no un discurso, que puede ser más interesante analizar acá; no necesitamos que el estudiante quiera un discurso sino que necesitamos que genere una reflexión sobre la situación personal pero que al mismo tiempo si puede estar acompañado de unas competencias ciudadanas, que le permitan entender su socialización pues está excelente. Pero si tenemos esas dos vías: una perspectiva mucho más filosófica y una perspectiva mucho más práctica y más tal vez ciudadana del siglo XXI. (Maestría – IED La Candelaria)

Resulta contundente por parte del segundo grupo, garantizar la formación política de sujetos, la cual podrá entenderse como “un conjunto de acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanente, orientado a la construcción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas, en las cuales se produce su experiencia social e individual (Mendoza et al, 2007, p. 78).

Por otra parte, dicha reflexión también está orientada a pensar que el abordaje de la cátedra de paz debe garantizar el acompañamiento socioemocional de los estudiantes, entendiendo que, en muchos casos, son víctimas directas del conflicto o en su defecto, sus cuidadores lo han sido.

Nosotros en el colegio hemos tratado de recopilación histórica desde varios ámbitos, llamémoslo así, entonces en la Cátedra hemos venido trabajando que es relato, inicialmente partimos primero del relato del estudiante de su vida, como en su relación

con su entorno, y a partir de ahí hacer una reflexión, pero también como fue la vida de sus padres, para que los papás le relaten su historia y cómo ellos ven el cambio general, desde lo que ellos piensan, y piensan sus papás o pensaron y vamos a encontrar que el trabajo de investigación que hicimos con algunos docentes encontramos varias dificultades, una porque la mamá no quiere contar su historia, porque digamos son historias graves, duras, difíciles, fueron madres a muy temprana edad, el nacimiento de sus hijos fue en una situación de conflicto con la familia, porque no hay alguien que responda por ella, por el hijo, sus ilusiones su vida fue frustrante, porque se detuvieron ahí porque su vida, entonces, estamos hablando de chicos de estrato 1 y 2, de chicos de una segunda generación nacida en Bogotá, donde el papá y la mamá no son profesionales, no son bachilleres, algunos solamente tienen hasta noveno, si, ese no tratar de no mostrar mi historia, no mostrar mi raíz, porque en cierta medida es triste, si, algunos tienen hermanos no del mismo papá, y eso genera conflicto, algunos viven con la mamá, incluso hay chicos que viven con los vecinos, entonces hay una situación bastante compleja que tienen que ver con la paz y que tienen que ver con el referente de la raíz histórica de los jóvenes en la ciudad, entonces como te das cuenta es mucho más complejo el problema de la paz porque el problema de la paz tiene que ver con la construcción de una identidad, y que nosotros difícilmente la podemos ver en el proceso de los jóvenes. (Maestrx, IED Bravo Páez)

Si bien existen políticas socioemocionales que acompañan a niñas y jóvenes víctimas de la violencia, no se encuentran articulados a un ejercicio de reflexión histórica en la escuela, es decir, que los casos se abordan de manera individual, como si se tratara de un caso atípico y no un como una consecuencia del orden social establecido.

La directriz de la Secretaría de Educación no contempla el abordaje integral del conflicto armado a través de la cátedra de paz, si no a través de una de las estrategias que posee en la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, la cual es una dependencia en la que se lideran acciones con población con condición de discapacidad, población de étnica, población en condición de vulnerabilidad,

población migrante o población víctima del conflicto, es decir, una política de inclusión social.

Los contenidos, han representado para los maestrxs otro reto que asumir, independientemente que existan cartillas y lineamientos (amplios y difusos) en los que sólo deben replicarlo, desde su función como agentes reproductores.

porque enseñar la historia del conflicto en Colombia pasa por las diferentes dimensiones y realidades escolares que vive cada entorno educativo entonces no es lo mismo abordar un tema relacionado con el tema de la acumulación de tierras por ejemplo, a un estudiante que ha vivido siempre en la ciudad y que le ha llegado este tema de una manera muy diferente, incluso no le ha llegado, no alcanza a reflexionarlo dentro de su proceso escolar y es muy diferente enseñar ese mismo tema tal vez en un escenario más cercano al conflicto colombiano donde hay actores armados, y donde enseñar esto tiene unas implicaciones, digamos que temáticamente hay que pensar muy bien, en el tipo de destinatario que tiene este tipo de estrategias escolares y pensar muy bien qué implicaciones tiene. (Maestrx IED Enrique Olaya).

Los contenidos, a razón de la reflexión planteada por Grajales (2017), para quien la gran cantidad de temas suscritos por la cátedra de paz es proporcional a su interpretación e implementación, también están sujetos a entornos particulares en dónde el conflicto se encuentra de manera explícita o implícita, incidiendo en situaciones que atentan con la integridad de los maestros por abordar temas “incómodos” que cuestionan el orden social establecido, siendo un tema de preocupación creciente por parte de las organizaciones de DDHH (Bedoya, et al, 2019).

Por otra parte, el grupo de estudiantes entrevistados reconoce la importancia de la cátedra, ya que le permite esclarecer confusiones entorno al fenómeno del conflicto armado.

Me parece muy importante, porque se esclarecen varias confusiones que se tienen de acuerdo a lo que sucede con el conflicto armado en nuestro país, pues yo creo que hay

desconocimiento en cuanto a la política y el conflicto armado. También nos permite para ayudar a tratar de encontrar una reconciliación. (Estudiante IED Alfredo Iriarte)

Los estudiantes coinciden en identificar vacíos en su proceso pedagógico, por cuanto no abordaron dichos temas hasta casi concluida su formación, lo cual pone en evidencia debates que se han dado en espacios de construcción pedagógica en cuanto a la pertinencia de incluir temas que permitan al estudiante adquirir una comprensión histórica de su entorno nivel local y regional, asunto que aún no ha sido superado.

Creo que se debería implementar clases como ésta desde que se inició el bachillerato porque hay muchos vacíos por parte de los estudiantes y son cosas importantes que nos enseñan con la pertinencia que se debería por la cátedra de paz. Según mi punto de vista está bien ordenada y nos ayuda a nosotros a comprender el conflicto (Estudiante IED La Candelaria)

Los estudiantes entrevistados, identifican que el ejercicio de la Cátedra de paz no sólo pasa por el manejo idóneo de las relaciones de convivencia que se dan en el espacio escolar o familiar, lo cual dota a la cátedra de un carácter estratégico que debe responder a necesidades de largo alcance de la sociedad colombiana.

Es un tema esencial para ayudar a construir historia para saber que este tema va más allá de vivir en armonía; hay varias características que lo constituyen como saber que hay cientos de víctimas y victimarios y que todo eso constituye una verdadera sociedad, y por eso es importante encontrar la verdad y poder hacer que las víctimas se sientan satisfechas y se sanen. (Estudiante IED Bravo Páez)

En este sentido, el reconocimiento de la importancia de la cátedra pasa por tener una lectura fragmentada del conflicto, el cual no se asocia la violencia en ciudades con el conflicto armado colombiano, dejando a la vista una versión oficial que niega la territorialización de grupos paramilitares en los barrios humildes de Bogotá (Escobar, 2018), así como los crímenes de Lesa Humanidad a niños y

jóvenes con las masacres denominadas “Falsos Positivos”, cometidos por las Fuerzas Militares en las últimas décadas (JEP, 2021).

Mi opinión es que si es importante. Porque uno acá en la ciudad está bastante alejado de esas situaciones, hay casos, pero no es tan común como en otras partes como en esos pueblos o en pequeñas comunidades. Yo creo que es importante en el punto en que permite concientizar a las personas de la ciudad. Nos permite conocer la situación de las demás personas y la verdadera situación que afronta el país. Sobre todo, en el campo. (Estudiante IED Aldemar Rojas P.)

Sin embargo, resulta contradictorio que también identifiquen que a partir del reconocimiento histórico del conflicto es posible construir la reconciliación y reconstrucción del tejido social, asumiéndose entonces como gestores de nuevas generaciones que asumen un país en proceso de transición a una democracia vivencial. En este sentido, el discurso de cierta manera elude inicialmente que el conflicto armado se encuentra en su cotidianidad, considerándolo foráneo y principalmente rural, pero posteriormente reconocen que toda la sociedad debe asumir un pasado violento común para “avanzar” en procesos democráticos, lo que supone vislumbrar los diferentes posicionamientos de la cátedra y su horizonte, superpuestos en el escenario escolar.

Hasta ahora hemos identificado lo que, para académicos, maestrxs y estudiantes es la importancia de la cátedra y los retos que representa en la escuela; sin embargo, en las entrevistas realizadas también se identificaron falencias en el momento de su construcción e implementación, es importante resaltar que las críticas se identificaron en el primer y segundo grupo.

En concordancia con los elementos identificados por las investigaciones que nutrieron los antecedentes de la presente investigación, la cátedra había surgido de cara al proceso de diálogos de paz, pero a espaldas de los movimientos sociales y experiencias pedagógicas habían realizado décadas atrás.

Por una parte, al MEN [Ministerio de Educación Nacional] en Colombia, venía trabajando el tema de la paz desde las competencias ciudadanas, ése es el discurso oficial; Pero desde las comunidades y de los movimientos por la paz, se venía haciendo pedagogía por la paz desde hace mucho tiempo, y Ariel, que es como el gestor que comienza a mover el tema de la cátedra al interior del gobierno. Yo siento que fue un buen logro ese espacio, pero no se articuló con el ministerio (que ya estaba abordando ese tema) ni con la trayectoria de las comunidades que tenían en pedagogía por la paz; fue más una iniciativa que hizo a título personal este personaje, entonces eso genera unas críticas al interior de la cuestión de la cátedra por la paz. Entonces, por un lado, no hubo una apropiación tan clara, tan directa que se tenía con la tradición que se tenía en las regiones, y por otro, el MEN quedó un poco perdido, pues si bien ya trabajan estos temas, no era en los términos que surgió la ley, se generó como un choque, eso fue un poco el contexto. (Académico 1)

Ariel Armel, presidente de la Confederación Nacional de Consumidores desde 1967, presenta el proyecto de la cátedra de paz en el año 2014 en coalición con congresistas del partido de la U (que posteriormente militarán en el partido Centro Democrático) y partido Conservador, el cual se posiciona como una propuesta educativa y cultural para el post conflicto (Observatorio Legislativo, 2014). Dicho proyecto respondió a escenario que suponía un diálogo de paz y un posible momento histórico para la apertura democrática real, pero no contó con todo un acumulado de experiencias comunitarias, proyectos curriculares de educación superior y estrategias pedagógicas que abordaban el conflicto armado; es de suponer que existe un conflicto de intereses por parte de quienes presentaron el proyecto, dado que representan bancadas políticas vinculadas al despojo y la acumulación de tierras, el paramilitarismo y crímenes de Estado que hoy en día sigue en impunidad.

Lo anterior también permite deducir la vigencia de los postulados de Bernstein (1998) y Díaz (1995), pues la cátedra de paz garantiza un espacio de apertura y debate nominal de lo que significa el conflicto armado sin que esto altere statu quo, tal como lo reafirma al establecer temáticas de: Justicia y Derechos Humanos;

Uso sostenible de los recursos naturales; Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación, Resolución pacífica de conflictos; Prevención del acoso escolar; Diversidad y pluralidad; Participación política; Memoria histórica; Dilemas morales; Proyectos de impacto social; Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; Proyectos de vida y prevención de riesgos.

En este orden de ideas, no es fortuito identificar que la académica que pertenece al equipo de la secretaría, difiera con las reflexiones de los demás entrevistados, aduciendo que una de las falencias fundamentales es:

A los profes, igual les faltan muchas herramientas ya de cómo hacerlo directamente en el aula. Nosotros hemos avanzado en ayudar en tener una estructura organizacional dentro del colegio que los haga pensar la cátedra como un proyecto institucional, los ha ayudado a enfocarse, pero ahora obviamente es importante que el profe diga bueno voy a trabajar memoria histórica la vamos articular así, es importante para nosotros esto y esto y ahora como lo hago, creo que hay un aporte grande en términos de materiales, en términos de ayudas, en términos de formación de los profes, en términos de que los profes de otras áreas también vean que puedan articularse lo que vienen haciendo lo que podrían hacer para trabajar esos temas.(Académico 2)

Es términos ejecutivos y procedimentales que se enuncia una debilidad de la cátedra y no desde su construcción, aspecto que puede ser debatible si se tienen en cuenta las consideraciones que han manifestado los maestros en su posicionamiento con la cátedra de paz y el manejo para abordar los temas en sus aulas.

Como posicionamiento divergente se encuentra la reflexión del rol maestro y cómo su práctica fue marginada de la construcción de la cátedra, relegándolo a una función reproductora del saber, que por cierto incluye un listado de temas tan amplios como difusos en su implementación⁶.

⁶ Artículo 4°. Estructura y contenido. Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media determinarán los contenidos de la Cátedra de la Paz, los cuales deberán estar orientados al logro de

Se ha dejado a la voluntad de los profesores y en eso hay pues, digamos distintas opciones, digamos eso también limita mucho esas posibilidades, yo si creo que hay que hacer un ejercicio y creo que de eso se trata el ejercicio de reflexión con las experiencias, como se consolidan, se promueven esas experiencias que vienen trabajando estas problemáticas o definiendo esas problemáticas, para trabajar alrededor de la cátedra para la paz, yo creo que habría que identificarlas, sabemos de profes que vienen haciendo cosas muy interesantes, pero también hay necesidad de divulgar más eso, crear más redes, propiciar intercambios de experiencias, digamos eso queda muy a la buena voluntad de los profesores, pero digamos se pierde como las posibilidades de crear escenarios distintos, pues sobre todo para pensar las ciencias sociales escolares, para pensar la historia escolar, entonces si se requiere de un ejercicio también digamos, ya más juicioso y más de seguimiento pero también de acompañamiento, y de generar intercambios y relación con los profes que tienen esas experiencias en sus instituciones. (Académico 3).

Esta reflexión se podría configurar dentro del Campo Educativo Intelectual como una postura contrahegemónica que cuestiona el rol reproductor de los maestrxs dentro del campo de control simbólico, toda vez que lo hace necesario para la reflexión intelectual de la creación de políticas educativa para el país.

Los maestrxs por su parte manifiestan, al igual que el grupo de académicos, que la forma como se encuentra enunciada la cátedra (de manera abstracta, genérica, carente de una articulación curricular, y que delega a la “autonomía institucional” establecer al responsable, entre otros elementos) no garantiza la articulación por parte del MEN, la SED y por ende el establecimiento de un horizonte pedagógico y didáctico de la cátedra.

los objetivos consagrados en el parágrafo 2° del artículo 1° de la Ley 1732 de 2014 y en el artículo 2° del presente decreto y deberán desarrollar al menos dos (2) de las siguientes 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 conflictos; e) Prevención del acoso escolar; f) Diversidad y pluralidad; g) Participación política; h) Memoria histórica; i) Dilemas morales; j) Proyectos de impacto social; k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; l) Proyectos de vida y prevención de riesgos. (DECRETO 1038 Art 4. MEN 2015)

Si, digamos que dentro del área de ciencias sociales, cualquier maestro debería tener una posición frente a la paz, cualquiera que sea, no he recibido ninguna capacitación de parte del Ministerio de Educación Nacional, he tenido capacitaciones cuenta propia, pero no directamente del Ministerio de educación he tenido capacitaciones por ejemplo en la universidad Nacional, en talleres de justicia comunitaria, yo fui gestor dentro de la administración de Gustavo Petro, en varias localidades donde nos encargábamos de hacer gestoría para la paz, gestoría para la solución de conflictos y aparte de eso estuve en foros de derechos humanos pero en Norte de Santander, entonces digamos que directamente por parte del Ministerio de Educación no. (Maestrx IED La Candelaria)

Esta situación de suponer que los maestrxs (en su mayoría de ciencias sociales) realizarán el acompañamiento efectivo de la cátedra, sin un verdadero interés por parte de quienes regulan las políticas educativas garantizando su articulación a las prácticas escolares cotidianas, implica un desconocimiento de la realidad escolar.

Yo si le cuento que la normatividad está, que efectivamente hay unos lineamientos, digamos que en teoría se deben aplicar, sin embargo, llevarlos a la realidad ha sido bastante complicado. Complicado sobre todo para escenarios públicos como un colegio distrital, si, en ese caso al menos en este colegio a la fecha nosotros no hemos tenido digamos como un direccionamiento por parte de las directivas que tampoco es necesario, porque se supone que también debe partir de la autonomía de nosotros que somos los profesores del área de las ciencias sociales, para intentar hacerlo, sin embargo, la gran mayoría de profesores omiten (Maestrx IED Enrique Olaya).

Igualmente, la reflexión por un material pedagógico ha sido un aspecto que han identificado como problemático, pues tiende a desconocer los alcances del conflicto en las ciudades y en los entornos escolares de las instituciones educativas del distrito de Bogotá.

Está mucho más orientada a un contexto rural, se ve la ruralidad como y efectivamente así es el sector más vulnerado y más violentado en la historia de Colombia, sin embargo, la conformación de la relación campo – ciudad ha hecho que las ciudades se

generen un epicentro y un escenario importante para abordar pero del cual todavía no está suficientemente teorizado, estudiado y consideramos todavía la escuela desde una mirada afuera desde de sujeto - objeto, todavía está muy tendríamos que escuchar la voz de maestros. (Maestrx IED Alfredo Iriarte)

Esta situación repercute en un significativo grupo de estudiantes, a quienes puede no generarle empatía a reconocer y reconocerse en ese pasado (y presente) violento, influyendo en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, las faltas de garantías para el cumplimiento efectivo de los acuerdos de la paz, la negación de víctimas del Estado y de élites de las diferentes regiones del país por parte del actual gobierno, el aumento significativo de amenazas contra líderes sociales (y maestros), así como la criminalización de quienes cuestionan el orden social establecido, entre otros factores, se configura en un momento que perjudica el abordaje de la cátedra de paz.

el conflicto todavía está vigente y que a partir de la implementación del proceso de paz, las dinámicas del conflicto mutaron a escenarios tal vez más crueles, más cruentos en donde la identificación de los actores armados es cada vez más compleja a lo que suma un aumento progresivo de los grupos de narcotraficantes y eso hace que digamos entender la implementación de la paz como tal pase por unas lecturas aún más complejas, pasa también por entender la dinámica política que está teniendo actualmente la consideración sobre la implementación del proceso de paz en Colombia, un proceso que lamentablemente no ha contado con el apoyo político del gobierno que lidera el actualmente el país, y en ese sentido cosas como lo que vienen pasando por ejemplo con el Centro Nacional de Memoria Histórica, donde las víctimas han tenido que ir a prácticamente a retirar sus archivos, porque no hay garantías en términos de construcción de memoria pues también pasa por el papel que pueda llegar a jugar la escuela en esos procesos, entonces hay un gran reto digamos, entender que la historia reciente todavía es un campo en construcción pero también un campo de lucha en el sentido de que se configuran una serie de dinámicas de poder en donde la escuela queda en esa encrucijada, qué enseñar de la historia reciente, en algunos contextos enseñar la historia reciente puede ser riesgoso

en otros no tanto, e implica leer este tipo de escenarios. (Maestrx IED Bravo Páez)

Es contundente el reconocimiento por parte de los maestrxs de comprender el valor del pasado en un momento en el que se disputa su validez en el escenario social; dicho valor es asumido de frente al proyecto de ciudadano del siglo XXI que incorpora la SED para el distrito, pero también bajo el criterio de formación política bajo los preceptos de asumir una postura crítica y reflexiva de un pasado que incide en un presente colectivo.

De acuerdo con el planteamiento central de esta tesis, acerca del lugar ocupado en el campo intelectual, por los académicos - investigadores, consultados para elaborar la política educativa, y en particular para proyectar los lineamientos básicos en la aplicación de la cátedra de paz en las instituciones educativas del país, se aprecian diferentes visiones en la finalidad y metas a lograr, que pasan por; “integrar los procesos de paz que hay en los territorios”, “acompañar al 100% en todos los colegios la implementación de cátedra de paz con enfoque de cultura ciudadana” o “fortalecer todos esos trabajos, esas iniciativas esos procesos, sistematizarlos, reflexionarlos, reelaborarlos”, y “diálogo con las experiencias de maestras y maestros en el aula de clase”. Luego, estas visiones responden como ya se ha analizado a intereses particulares, y contrastadas con los fines y propósitos expuestos, permiten situar la complejidad y la pluralidad de apuestas pedagógicas, entramadas en perspectivas discursivas de diversa índole.

Para iniciar, tenemos que ubicar el fenómeno recurrente de “pedagogizar las problemáticas sociales”, que para este documento consiste en pasar por las aulas escolares, los problemas de elevada conflictividad social que en opinión general deben, ser reflexionadas (enseñadas por los/as docentes y aprendidas por los/as estudiantes) para ser superadas o resueltas por el conjunto social, una vez sean comprendidas o reaprendidas (algunas de ellas llevadas al terreno de resolución de conflictos).

Tal como fue intencionado por parte de la institucionalidad que promovió la Cátedra con un claro interés instrumental tal como aparece en la Gaceta del

Congreso en su sinopsis “La Cátedra de la 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, teniendo como objetivo fundamental de su actividad la solución de las necesidades insatisfechas de salud, de educación, de saneamiento ambiental y de agua potable” (Congreso de la República, 2014).

En ese sentido, esta investigación constata que son los maestros de aula quienes lejos de pedagogizar la Cátedra de la paz, en su ejercicio de práctica pedagógica, contextualizan histórica, social y culturalmente la introducción de la Cátedra de la paz en el currículo.

Razón por la cual, entre los docentes fue clara la postura pedagógica de intencionar la formación de sujetos políticos y lo que ello significa, “tener chicos con una visión crítica”, “que le permitan entender su socialización” “porque el problema de la paz tiene que ver con la construcción de una identidad”, “la escuela tiene que impactar en la sociedad o si no tiene sentido y responder a las necesidades de la sociedad, del aquí y del ahora” (extractos entrevistas maestros), es decir, aquí el lugar pedagógico tiene la relevancia central a partir del lugar que tiene el propio educador como sujeto político, superando el lugar de implicados o meros instructores.

4.2 Posiciones frente a los otros sujetos que intervienen en la cátedra

En este apartado se pretende identificar las posiciones que se tienen frente a los otros sujetos que intervienen en la cátedra. Durante el ejercicio de sistematización de las entrevistas, no se vislumbró las posiciones que tienen los estudiantes frente a sus maestros o frente a quienes orientan los contenidos que abordan en sus clases, lo cual presume sin ánimo de generalizar, una lectura apática de los procesos pedagógicos.

Inicialmente el grupo de académicos que pertenece al campo intelectual educativo como agente productor del discurso teórico, hace una lectura que ubica a los docentes en un ejercicio pasivo que el que debe resignificar su quehacer para ajustarse a los objetivos planteados por el Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación.

Si bien, muchos estuvimos de acuerdo que fuera un espacio transversal, era muy complejo ponerlo transversal por lo que significaba esta operatividad y se podía perder dentro de la forma en la que se baja luego a los currículos o a los esfuerzos de cada profesor, y hubiese quedado más a un tema de voluntad. Se decide dejar un espacio concreto y se deja la posibilidad de quien quiera asumirlo un poco más transversal. Con este abordaje de la ley me di cuenta que había un tema importante con todo lo de la ley, pero también había un vacío metodológico de cómo hacer pedagogía y educación para la paz más allá de cumplir la ley, entonces se creó el primer diplomado con la universidad javeriana, la UNESCO y la OEI en cátedra y pedagogía para la paz, donde se han formado más de 800 docentes y personas de organizaciones sociales, donde nos enfocamos en la manera de desarrollar los currículos y desarrollar las actividades en el aula y la metodología, ¿qué conlleva educar para la paz? ¿qué pasos, que contenidos y pedagogías se pueden desarrollar? (Académico 1)

Resulta contradictorio que, pese a identificar la poca articulación que tuvo la creación de la cátedra con los aspectos abordados por el MEN, aún se parta de crear nuevos espacios que no retroalimenten lo producido pedagógicamente en torno a la paz. En esta primera consideración, efectivamente no hay un reconocimiento acerca de experiencias del aula que se han dado entorno a estos temas, lo cual otorga al maestro un espacio de reproducción de saberes que han sido construidos por un grupo de expertos en el tema.

se obligaba a los colegios a tener una cátedra en derechos humanos, entonces nosotros quisimos como también ayudar a ordenar en los colegios toda esa cantidad de normatividades también para que ellos entendieran que son cosas que se pueden trabajar en conjunto y la idea no es que haya una cátedra en derechos humanos por un lado una cátedra de paz por el otro, sino

que más bien que se pensarán en un solo proyecto que se pusiera de la cátedra de paz integrada a los derechos, entonces en este cuadrito les decimos derechos humanos está integrado a todo así como las competencias ciudadanas. (Académica 2)

La secretaría de Educación del Distrito, en su función como agencia reguladora de los dispositivos, integra a la cátedra de paz lo abordado previamente en la cátedra de Derechos Humanos y el desarrollo de las capacidades ciudadanas, en su lógica de articular lo que se ha impuesto normativamente. Esta disposición niega el momento en que se ha abierto el espacio de la cátedra en un hito histórico de desarme y de transición democrática en un país asolado por la violencia durante más de 60 años, manteniendo así el orden social establecido.

Consideramos importante que tuviera esas características, que consideramos importante que tuviera el diseño, o la revisión de las características que hicimos, nosotras en ese acompañamiento hicimos unas orientaciones que están en la página de la internet, estas orientaciones hemos tratado de socializarlas en los colegios, también hemos hecho talleres de sensibilización, frente a qué es el concepto de la de paz, no basados en las ideas de lo que es paz negativa y ni la paz positiva, y creemos que además nos permite poder particularmente articular desde los diferentes tipos de paz todos estos temas, porque si bien, obviamente en el país, uno podría pensar que hay unos temas pues que sin duda los colegios y los profes quieren trabajar en clase relacionados las problemáticas del conflicto político y social, temas relacionados con la memoria histórica pues también queríamos que los colegios entendieran que otros temas de los que ya trabajan y como son opcionales, pues que vieran como eso también en cómo podían estar relacionados con la cátedra de paz. (Académica 2)

Parece entonces tender hacia una lectura paternalista de los maestros, quienes se les priva de espacios reales de construcción y apropiación de la cátedra, pues el ejercicio es continuar con los procesos pedagógicos en formación de capacidades ciudadanas y competencias ciudadanas previos bajo un nuevo nombre denominado cátedra de paz. Por otra parte, quienes por “voluntad” han

abordado temáticas del conflicto armado lo podrán continuar haciendo bajo los principios de la cátedra de paz.

En la otra orilla del Campo Intelectual Educativo, como parte de la dinámica propia de éste, están los agentes que articulan a la cátedra, los conflictos sociales, culturales e intelectuales, ya que parten de la necesidad del reconocimiento tanto del conflicto armado, de los acuerdos de paz, como de las iniciativas pedagógicas previas que lo abordan, otorgándole un papel protagónico a los Maestrxs.

Lo que nosotros decimos es que se debería invertir la lógica, nosotros en una propuesta que le hicimos al Ministerio es que la lógica no debería ser de arriba hacia abajo, desde el ministerio y todas estas instancias, sino desde las experiencias de las maestras y los maestros de Bogotá y en Colombia en general, en las distintas ciudades poder irlas recogiendo, y que esas experiencias digan cuáles son los lineamientos, que las experiencias sean las que digan: oigan, miren a eso hay que apostarle a esto, este es el tipo de trabajo, que las experiencias sean las que digan es esto, hay que apostarle a este tipo de trabajo, pues los maestros puedan aportar, que hagan un documento escrito y que eso se vaya retroalimentando, que se vaya construyendo que se vaya publicando en redes, a partir de las redes de los maestros, a partir de la formación de los maestros, a partir de la investigación, a partir de la sistematización de los proyectos de los maestros, que rompa un poco la lógica que impone, sino la lógica que construye, desde el saber y desde el acumulado de los maestros en el aula. La perspectiva de los lineamientos desde arriba termina siendo nuevamente impositiva, muchas veces lo que los maestros dicen, bueno, otra norma, otras reglas, otras obligaciones, que a veces no tienen como el impacto que se esperaría, por eso para nosotros es más clave poderlo plantear desde la base, desde los maestros, y que ellos se conviertan en la base para construir lineamientos y que sirva para otros ámbitos. (Académico 3)

La anterior consideración, cuestiona tanto al sub campo intelectual educativo como al campo de control simbólico, como estructura naturalizada que reproduce el orden social establecido, es decir, que a partir de la creación de un número

significativo de cátedras (incluyendo la cátedra de paz) que abordan problemáticas de carácter social, no establecen procesos dialógicos entre sí y tampoco garantizan un proceso de aprendizaje significativo, quedándose enunciada en un extenso y detallado marco normativo que no transforma realidades.

Por su parte, los maestrxs entrevistados son explícitos a la hora de describir a los otros actores que intervienen, así como los sentidos y los intereses que están regulados por éstos.

En el área nosotros hicimos un currículo para el tema de paz, a partir de varias reflexiones, bueno voy hacer como unas aclaraciones: primero: la gran mayoría de colegios tuvieron dos opciones, entrar a trabajar con el centro de memoria, o con el Idep, ellos le realizaban como una propuesta de cátedra. En el colegio nosotros, con algunos estudiantes y con unos profesores y con un convenio que teníamos con el Cinep, que es un centro de investigación de educación popular, elaboramos hace dos años, unas cartillas relacionadas con ciudadanía, formación del ciudadano y sujetos políticos, entonces esas cartillas fueron elaboradas con estudiantes, profesores, y financiadas por la secretaria de educación. Dentro de ese convenio se elaboró un material, parte que el problema tiene que ver con ciudadanía y la construcción de sujetos políticos, entonces dentro de la discusión del área yo presenté el material, que habíamos elaborado inclusive con estudiantes del colegio que habían participado en ese proceso de investigación con el Cinep, y ese fue como el eje central de cátedra de paz. Por qué no tomamos las otras dos propuestas, entonces el Idep, lo que van a hacer es casi que transcribir los acuerdos paz y desarrollarlos dentro de un currículo, pero la pregunta es si esa transcripción de los acuerdos de paz nos lleva a vivir en paz. O hay una diferencia entre el discurso y la práctica y la viabilidad de los acuerdos con la cotidianidad de los jóvenes y colegios en Bogotá; El centro de memoria hizo un ejercicio de reconstrucción de memoria histórica, pero ese ejercicio quedó a medias, porque el Centro Nacional de Memoria Histórica Si., En el centro de memoria primero estaba una gente, los cambian y llega otra gente, donde dice que en Colombia ni siquiera ha existido ningún conflicto, o sea toda la gente que venía para apoyar la cátedra de paz, queda como bloqueada a partir de que quien está como director no reconoce que ha existido un conflicto en el país, donde han desarrollado algunas prácticas de

recuperación histórica de la memoria han sido amenazados los profesores y los colegios, y algunos con situaciones gravísimas por parte de grupos llamados águilas negras, tenemos casos en Ciudad Bolívar, Usme, Bosa, donde se hizo un ejercicio de recuperación de memoria histórica y unas muestras a través de imágenes de fotografía y han sido amenazados los profes. Entonces en el colegio preferimos trabajar la Cátedra desde la formación de sujetos políticos y desde el derecho de la paz como lo establece la Constitución Nacional, que es otra visión. (Maestrx, IED Bravo Páez)

Existe una mayor aceptación a una política educativa desde la consolidación de espacios horizontales en donde la comunidad educativa de la institución es garante y generadora del proceso de formación, expresión genuina de la relación entre conocimiento y formas de conciencia, albergadas en el dispositivo pedagógico. Por otra parte, existe una lectura reflexiva acerca de las implicaciones que tienen para las escuelas aceptar iniciativas como las del Centro Nacional de Memoria Histórica, quien posee actualmente una visión negacionista del conflicto armado, aspecto que se identificó en líneas anteriores.

La Cátedra de la paz es una obligación, desde el año 2015, donde tendrían que haberse delineado todo un currículo, todos unos objetivos, todos unos proyectos, del área para la Cátedra de la paz, sin embargo, lo que yo he notado en la experiencia docente que tengo cinco años, seis años, debo decir que la Cátedra de la paz, muchas veces se ubica como un relleno, es decir, vuelvo e insisto no tiene la reflexión dura acerca de qué estamos hablando cuando hablamos de paz, entonces si siento que a veces si he visto que hay escuelas donde se hace, se ejerce la cuestión de Cátedra de la paz pero veo que no hay una apropiación tanto de los docentes y cuando no hay una apropiación por parte de los docentes pues también va hacer muy baja la apropiación en los estudiantes. (Maestrx IED La Candelaria)

Frente a quienes instauran y orientan los lineamientos de la cátedra paz, los maestrxs de manera crítica identifican el poco interés de posicionar histórica, política y pedagógicamente la cátedra hasta el punto de ser vista como “un relleno”, en un país caracterizado por la permanente crisis humanitaria (ACNUDH 2019), lo cual no es fortuito si se concibe que la producción de políticas de Estado también

están sujetas a intereses que desean mantener el orden social establecido, es decir, que no afecten a quienes hacen parte de los sectores hegemónicos, pues el pasado reciente, los sentencia como perpetuadores de la violencia, por tanto no es una temática apta para abordar en las aulas escolares.

La reflexión de los maestros pasa por ser también un ejercicio autocrítico frente a asumir de manera pasiva las políticas educativas, que lo delegan a cumplir con la función reproductora en el campo de control simbólico.

En este momento los contenidos son miles. Yo establecí los contenidos de mis cátedras para la paz y si el maestro no tiene un horizonte tendrá que verse sometido a ver qué es lo que me dice la ONG, a qué es lo que me dice el Ministerio, a que es lo que me dice internet, voy y reviso y yo puedo encontrar desde resolución de conflictos personales, hasta perspectivas históricas que abarcan, por ejemplo, lo del bogotazo; creo que estamos muy quedados, bien llegamos a las aulas se institucionalizan, se burocratizan, y dejamos con el paso del tiempo una cosa que se critica mucho en la universidad, que nos ofrece la perspectiva crítica de la pedagogía, pero cuando llegamos a la escuela empezamos a sufrir un cambio en el discurso muy institucionalizado apaciguado, conservador de contenidos, muy pegado al currículo, expliquemos el imperio bizantino que es lo importante, la caída del imperio romano, otomano, eso explica Palestina y Siria. (Maestrx IED La Candelaria)

La lectura que poseen los maestrxs frente a los estudiantes (que en el caso de los académicos no se vislumbró su posición en las entrevistas realizadas) se hace desde un lugar de posibilidad y de transformación de realidades, reconociendo el ejercicio colectivo de los docentes y la posibilidad de establecer procesos pedagógicos significativos en sus estudiantes, así como su condición de sujeto político.

El equipo de maestros de sociales piensa en otro país, digamos que es estamos en una prospectiva que, si es posible formar sujetos políticos, y eso nos pone en unas condiciones donde la libertad de Cátedra y la libertad de pensamiento de los muchachos y donde es posible incluso que el maestro no adoctrine, sino que el

maestro genere las condiciones de participación lo que nos permite generar escenarios diferentes. Pues en el caso personal muchas veces discutíamos un tema timbraban y los pelaos no profe, sigamos, muchas veces pasábamos el descanso sin darnos cuenta en el salón discutiendo y muchas veces llegaba el profe de otra clase e imponían continuar con la discusión. En el colegio durante los últimos tres o cuatro años hemos hecho apuestas, hemos sido centro de varios encuentros estudiantiles en el colegio, hemos organizado carnavales, hemos generado exposiciones de la cotidianidad de los jóvenes y como cuáles podrían ser las opciones, es decir varios de los jóvenes líderes de la distrital, de la pedagógica o de la nacional, yo podría decirles son mis alumnos, el movimiento estudiantil distrital, para nosotros los docentes es un orgullo, que en este momento se piensen un nuevo país, porque esos chicos digamos hemos formado sujetos políticos. (Maestrx IED Bravo Páez)

Igualmente, se hace lectura del reto que se concibe el hacer cátedra en función de las realidades y necesidades de los estudiantes, sin perder de vista el potencial de la cátedra en el espacio escolar.

Pues nosotros si nos distanciamos un poco, porque el tema es que la secretaría quiere enfocarla más hacia la convivencia de la institución, nosotros lo tenemos más enfocada hacia otros temas y por eso cada año trabajamos temas distintos, porque son doce, obligatoriamente son dos, entonces nosotros hemos venido cambiando cada año el enfoque que queremos darle, y la convivencia no la articulamos tanto, ¿por qué?, porque el colegio es muy tranquilo. El mayor problema que tenemos aquí es el consumo de drogas, eso sí, que en la mayoría de colegios pasa, pero a nivel de conflicto de respeto a las diferencias, pues aquí no hay mayor conflicto, no hay peleas, no, los muchachos en esta edad, yo creo que han aprendido a manejar sus conflictos. Y además en este colegio llegan estudiantes de muchas partes de Bogotá, de afuera porque aquí nosotros no tenemos sino décimo y once. Entonces ellos vienen aquí a terminar su educación media. Y podría parecer una debilidad, pero a su vez es una fortaleza porque ellos vienen de ambientes diferentes, de culturas distintas, de niveles socioeconómicos distintos y conviven. Yo lo creo que por eso nuestro enfoque no ha sido tanto a la convivencia, sino más

bien en la memoria histórica, los dilemas morales, el cuidado del territorio, lo hemos enfocado más hacia allá, desde todas las áreas, incluso las técnicas, porque uno podría decir ah, no, la técnica va por un lado y lo académica va por el otro, y no le debe interesar la cátedra de paz a un área técnica, pero si, la técnica hemos encontrado que sí.(Maestrx Colegio Aldemar Rojas Plazas)

El distanciamiento que manifiestan los maestrxs visibiliza las tensiones entre quienes establecen el horizonte de la cátedra de paz y quienes lo implementan, lo cual pone de manifiesto que el ejercicio de recontextualizar el discurso pedagógico es más complejo que reproducirlo en medio del contexto colombiano.

Igualmente, ha sido insistente por parte de los maestrxs realizar la recontextualización de la cátedra de paz en virtud de la formación política de sujetos, y cómo a partir de dicho criterio pedagógico se presume un posible acto contra hegemónico, pues como se ha mencionado en páginas anteriores convocar el pasado reciente desde la historia de vida de los estudiantes que hacen parte de las localidades de San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe o la Candelaria, la historia de los acuerdos de la paz, o del conflicto armado colombiano, pasa por poner en duda el orden social establecido.

4.3. Posiciones Frente a la Enseñanza de la Historia Reciente

Las reflexiones en torno al pasado reciente y su enseñanza se remontan en el contexto latinoamericano, a la década de los 90, que bajo la premisa del nunca más, movimientos de derechos humanos posicionan otras voces silenciadas, dotando otros sentidos de pasado; “La escuela y la enseñanza de las ciencias sociales son desacomodadas por importantes fenómenos sociales no muy lejanos cuya comprensión suscita bastante polémica” (Arias, 2018, p.36); de esta manera, los diálogos de paz de la Habana y la constitución del decreto 1038 del 2015, por el cual se reglamenta la cátedra de paz en los niveles educativos de primaria, básica y media, lo demuestran.

Como se menciona en líneas anteriores, dicha cátedra busca abordar entre sus 12 temáticas, la memoria histórica, integrando de manera formal el abordaje del conflicto armado colombiano en la escuela, una necesidad que ha sido puesta de manifiesto por algunos académicos del país, por cuanto permiten el ejercicio de abordar las demás versiones del pasado en aras de garantizar otros sentidos del él, bajo la premisa de la promoción de una cultura política democrática, participativa e incluyente. (Herrera & Merchan, 2012; Ortega, et al, 2014)

Esta necesidad posee un obstáculo, de acuerdo con los principios de los trabajos de la memoria, en la que se debe estar en condiciones temporales y políticas que permitan realizar las demandas y posicionar las memorias de aquellos que han sido perseguidos y eliminados (Jelin, 2002b); sin embargo, para el contexto colombiano, esta situación se ha transformado en un reto que debe ser superado, pues no puede postergarse la búsqueda de garantías sociales, políticas y democráticas.

Otro elemento particular para el contexto colombiano es comprender que la violencia a través de las décadas se ha instaurado en las relaciones sociales (Vélez y Herrera 2014), lo cual ha significado una naturalización de la estigmatización y de la eliminación sistemáticas de formas de pensamientos contrarias al orden social establecido. La escuela no es ajena a esta situación de crisis humanitaria, aspecto que hemos dejado expuesto anteriormente, al reconocer que cuestionar la tradición política colombiana puede ser catalogado como enemigo interno.

Teniendo en cuenta este panorama, en esta sección, se pretenden identificar las posiciones que tienen los sujetos entrevistados en relación con la cátedra de paz y la enseñanza de la historia reciente.

De acuerdo con los planteamientos de parte de los académicos acerca de la pertinencia de realizar un ejercicio de la enseñanza de la historia reciente, el Campo Intelectual Educativo evidencia tensiones en relación con las otras categorías abordadas.

El mismo sistema, con las condiciones humanas existentes, con las condiciones sociales existentes, con la limitación de sólo ver las violencias, cuando intenta enseñar acerca de la paz, termina enseñando a través de la razón y no brindando unas herramientas emocionales, didácticas, de integración a través de los ejercicios de la práctica, y entonces nos quedemos en el discurso de la violencia, pensando que estamos enseñando para la paz y para la cátedra. (Académico 1)

Esta consideración refiere a que el ejercicio de la enseñanza de la historia reciente no se consolide en un posible escenario de procesos pedagógicos significativos, por cuanto evoca un hecho violento del que, a juicio la cultura de paz, no es posible hacer una cátedra de paz.

En la Secretaría de Educación hay otra subsecretaría que es la de calidad y pertinencia ellos tienen la dirección inclusión e integración de poblaciones y ahí un equipo que trabaja en atención a víctimas del conflicto armado, ese equipo ha trabajado mucho desde el tema de memoria, reconociendo que se trabaja en el colegio como un todo, no solamente en atención a población víctima de la violencia y han tenido siempre como un enfoque relacionado con memoria que es lo que nosotros hemos querido hacer, articulando por ejemplo en los colegios que ya están trabajando este tema digan bueno, pues trabajemos por ahí nuestra cátedra de paz, tenemos un enfoque, tenemos unos profes formados, nos han acompañado, pues esto institucionalicemos y formalicémoslo dentro de la cátedra de paz. (Académica 2)

Como se dijo en líneas anteriores, asumir desde una línea de inclusión la enseñanza del pasado reciente, o en su defecto, dejarla a voluntad de las instituciones educativas o sus maestros para abordarlas y en un posible momento articularla a la cátedra de la paz, no es pormenor al proponer en éstos términos el ejercicio de recontextualización, al reconocer que la mayoría de proyectos que se conciben desde la transversalidad no son articulados al proyecto educativo de las instituciones, pasando a ser sólo parte de ese gran número de marcos legales que regulan de manera nominal las dinámicas al interior de las escuelas. ¿Es entonces

que desde su concepción sea pensada para no intervenir en la realidad de la de la escuela?

yo creo que hay unas tareas, de todo lo que implica digamos ese ejercicio bastante exigente tanto para quienes trabajamos en la formación de maestros, como para los maestros en formación, también desde ese lugar de los chicos estudiantes que se están formando que se interesan por estas cuestiones, como trabajarla, como desarrollarla en el marco político, en el marco normativo y como las discusiones, se causen en propuestas, en ejercicio de investigación y de propuestas en el aula. Y el otro reto es pues el dialogo con las experiencias de maestras y maestros en el aula de clase, porque digamos ahí si bien ha sido difícil y con todo lo que se ha hecho en algunas instituciones digamos caso Bogotá, caso Palmira, de manera muy juiciosa, como articular todas esas problemáticas sobre conflicto o sobre la violencia y como se trabajaron en el aula, pues en un numero de instituciones esto quedo muy a la decisión de cada profesor (Académico 3)

Claramente es una visión que reconoce la pertinencia de pensar a fondo sobre el marco de acción de la enseñanza de la historia reciente y cómo ésta debe proyectarse tanto en los programas curriculares que forman a los maestros como en la sistematización de las experiencias de aula que se llevan a cabo de manera autónoma por los docentes en gran parte del territorio colombiano. Sin embargo, el buscar formas de institucionalizar de manera rigurosa la enseñanza reciente, de acuerdo con la identificación de una tendencia dominante que niega del conflicto, permitiría que se elimine la libertad de cátedra en las instituciones oficiales, posicionando aún más la versión de pasado hegemónico y por ende que se perpetúe el orden social establecido.

De acuerdo con Graizer y Navas (2011), el modelo de análisis que plantea Bernstein, ha de permitir en el campo de la reproducción de los discursos pedagógicos, identificar en clave de las percepciones de los maestros de aula, los encuentros, la complejidad y la pertinencia de la historia reciente.

A continuación se presentan las voces de los maestros frente al reconocimiento de la vigencia de la historia reciente, reconocimiento que tiene

diferentes explicaciones y justificaciones de distinto orden, dadas por la pertinencia ético política en la formación de los estudiantes, por la relevancia para la comprensión de la historia presente, en la perviven situaciones violentas y manifestaciones del conflicto armado que arrastra Colombia desde hace más de 6 décadas continuas o como manifestación de la conciencia crítica de los docentes frente a los impactos sociales, políticos, económicos y culturales del conflicto social y armado (expresados en un orden social establecido)

La carga recae principalmente en los profes del área de ciencias sociales, no sé si esto estará pasando también en otros colegios, pero sí permite consolidar los procesos de enseñanza establecidos por los profes; por ejemplo acercarse mejor a los eventos históricos recientes del país, tener un análisis de la historia reciente en términos de lo que ha pasado con la acumulación de tierras, tener un análisis más rotundo frente a la implementación del proceso de paz, con criterios académicos y miradas analíticas transversales a las ciencias sociales, digamos que se articula transversalmente, dependiendo de la como la implemente cada docente. (Maestrx IED Bravo Páez)

La inclusión de la historia reciente a partir de la Cátedra, ha permitido una articulación con los contenidos y los temas que se abordan desde el área de ciencias sociales en los grados 9, 10 y 11, lo cual podría significar una mayor disposición de abordar la cátedra para los maestros de esta área.

Tendría que tener un fuerte componente histórico, tendría que verse apoyada por esta comisión de notables porque la narrativa que tiene el establecimiento frente al origen el conflicto armado y que hoy por ejemplo en manos del Centro Nacional de Memoria Histórica, incurren en negacionismo de este conflicto armado, es decir; que en Colombia no existe un conflicto armado sino lo que existe es una amenaza terrorista, en ese orden de ideas nosotros necesitamos dotar de una herramienta filosófica e histórica que es los maestros, es decir, eso es formación y eso pasa por los centros universitarios. (Maestrx IED La Candelaria)

El docente, se sitúa frente al dispositivo pedagógico, desde una lectura analítica sobre el sentido de la memoria histórica hegemónica instalada en las

narrativas oficiales, por ello se interroga sobre el lugar del docente en esa construcción:

Un sentido de memoria histórica sí, un sentido. Habría que preguntarnos qué tipo de sentido de memoria histórica es la que quiere que quede el Ministerio de Educación Nacional, frente a este periodo histórico, ya que se termina plan decenal de educación, o sea ya nosotros ya estamos acabando, tendríamos que hacerse otro plan decenal de educación y preguntarnos qué tipo de plan decenal de educación y revisar qué tipo de memoria está fluyendo dentro de las aulas de las escuelas oficiales, solamente para hablar de las oficiales en Colombia, creería que tienen obviamente una apuesta por una memoria histórica tienen una apuesta pero es una apuesta de carácter oficial hegemónico y desde arriba, no una perspectiva popular y desde abajo. (Maestrx IED Enrique Olaya)

Otra constatación en el campo de la reproducción del discurso pedagógico de la cátedra de paz está dada por el interés de los docentes en articular a la enseñanza de la cátedra de paz, los trabajos de la memoria colectiva, la memoria social, la memoria histórica. Pese a que dichas categorías no han estado muy articuladas al escenario escolar, se permite la entrada de ellas en el reconocimiento de la polifonía entorno al conflicto armado y cómo los estudiantes participan activamente de él

Realmente es muy importante cuando hablamos de memoria histórica o cuando hablamos de memoria colectiva, que son dos cosas completamente diferentes, ambas memorias tienen que intentar ser reconstruidas, activar la memoria, en los estudiantes de cuál es su pasado, de cuáles son sus antepasados, de qué es lo que estamos viviendo hoy en día y cuáles son esas amnesias, o sea la memoria tiene un componente es lo que tenemos presente en nuestra memoria pero también qué es lo que hemos olvidado Entonces me parece un ejercicio muy enriquecedor trabajar la Cátedra de la paz a través de los ejercicios de la reconstrucción de la memoria colectiva, la reconstrucción de la memoria social, de las memorias individuales que también se pueden realizar pero pues eso requiere de un ejercicio muy juicioso de parte de los facilitadores, docentes o maestros. (Maestrx IED Aldemar Rojas)

La diversidad de la práctica pedagógica de los maestros permite la inclusión del sentido de la historia reciente en su propósito pedagógico, entendiendo por medio que el reconocimiento de condiciones históricas (locales, nacionales, regionales e internacionales) permiten un posicionamiento individual y colectivo, mostrando una agencia reproductiva claramente a favor de la formación de los sujetos políticos.

Pues a través de la reconstrucción histórica y teniendo en cuenta ante todo nuestro plan de estudios que nosotros tenemos, Nosotros también incluimos la propuesta nueva del anterior gobierno de incluir la clase de historia como tal, que es el proyecto. Ya ese año, se nombró la comisión para darle ya forma, a la clase historia como tal, pero nosotros ya cuando salió esa ley, nosotros también nos acomodamos a esa información. Memoria siempre lo hemos tenido en el plan de estudios, temas propios de memoria histórica tanto a nivel local, como a nivel internacional, entonces nosotros en décimo abordamos como gran tema, la guerra fría, pero enmarcamos dentro de ese gran tema otros como ese tema. Por ejemplo, en el caso de la guerra en Colombia cómo la guerra fría tuvo que ver con el conflicto armado en Colombia, realmente la guerra fría es una causa y consecuencia del conflicto armado, teniendo en cuenta que es desde donde lo considera el proceso de paz que es desde 1958, Entonces en ese marco de la guerra fría, nosotros estudiamos el tema de la memoria y el conflicto armado en Colombia. (Maestrx IED Bravo Páez)

Igualmente comparten la perspectiva histórica que liga los hechos contextuales de la realidad social y política local o nacional del presente con el marco histórico social que explica la ocurrencia de esos fenómenos sociales (la gravitación del conflicto armado colombiano en la historia nacional).

O sea, la Cátedra de paz, dentro del marco de la historia reciente ha jugado y tiene un papel importante en lo que implica la historización del conflicto armado en Colombia, lo que implica el papel de las víctimas, el lugar de los que se han beneficiado de esos procesos (los terceros), de victimización. A nosotros nos parece importantísimo, porque sin memoria no podemos mirar el presente y el futuro, tenemos que tener memoria de lo que pasó,

creo que se ha encadenado muy bien Cátedra de la paz, con la clase de historia, con el Centro de Memoria Histórica, entonces si considero yo que le han dado un lugar y un valor a la reconstrucción de la memoria histórica, para entender qué pasa hoy qué puede pasar en el futuro, entonces considero yo que sí tiene un lugar preponderante la memoria en la Cátedra de la paz. (Maestrx IED Alfredo Iriarte)

La complejidad de introducir la historia reciente, como se dijo anteriormente no solo está marcada por el dominio y el control simbólico inmanente en el discurso pedagógico, y al lugar que ocupan los maestros en su condición recontextualizadora, sino deviene del hecho de carecer del espacio curricular en las ciencias sociales, la disciplina de la historia tal como se aprecia en esta experiencia pedagógica.

Pues yo tuve también una experiencia de trabajar el año pasado con grados décimos y en ese escenario yo empecé abordar el tema de memoria histórica a partir del concepto, qué era hacer memoria, qué implicaciones tenía eso, y empecé hacer como un diagnóstico de cómo estaban los chicos en relación con esos términos, y también cómo estaban los chicos en relación a contenidos básicos para abordar el tema de la memoria histórica. Qué tuve que hacer un diagnóstico sobre qué temas relacionaban los chicos con la memoria histórica en el siglo XX en Colombia, preguntas básicas como cuándo empezó el conflicto, a qué actores o con qué actores relacionaban el conflicto los estudiantes, entonces digamos que esto ha sido así. Y esto se ha hecho a partir de las clases de ética, en grado décimo yo tuve la oportunidad de implementar todo ese eje transversal y solo me quedé con el eje de memoria histórica, no pude abordar precisamente, porque el diagnóstico no me lo sugirió no pude abordar otros temas que tenía contemplados en el contexto del currículo. (Maestrx IED Enrique Olaya)

La posibilidad pedagógica, explicada desde el qué se enseña, cómo se enseña, estriba en que el maestro ante todo hace de manera consciente y permanente la lectura de su entorno y contexto social, por ello tiene en cuenta a quiénes enseña, y de esa manera sitúa su quehacer recontextualizador teniendo en cuenta esa consideración.

En el semestre pasado precisamente nos estuvimos pensando con un profesor, historia de los chicos entendiendo también la realidad donde ellos viven, y desde ahí ellos tenían que realizar varias cosas, unos hacían una especie de maquetica del lugar de donde ellos vivían, y tenían que explicar un poco las condiciones en que estaban las personas de esa vivienda, de ese barrio, de ese lugar, otros, tenían que hacer unas imágenes de contraste, entonces tenían que hacer una imagen, yo les mostré una imagen de situación de guerra, y otra de una situación bonita, y lo que hacen es que tienen que mostrarlas juntas las dos fotos y queda como si fuera una sola, eso es un contraste, y listo, ya les mostré como más o menos operan, háganlo entonces ellos traían el tema del contraste, la violencia intrafamiliar, el maltrato y eso permite que activar en ellos los problemas de violencia, que ellos viven en su casa, frente a la violencia que hay en su barrio, incluso de recuerdos bonitos cuando su papá no había fallecido, vimos cosas así bonitas y eso se expuso en una especie de galería que nos montamos y entonces pusimos unas cortinas negras, y colocamos allí los trabajos y profesores y chicos debían ir pasando y otro nos leímos un libro de desterrados con los chicos nos lo dividimos por capítulos y cada grupito debía, tejer en una telita tejer una como más representativa del capítulo y luego unimos esas telas, y también la expusimos. (Maestrx IED Enrique Olaya)

El trabajo de aula, en otros maestros no pasa por identificar la memoria histórica, ni la memoria social, pasa por realizar el ejercicio de la memoria colectiva, en la que se complejiza la paz como experiencia vital y como ejercicio de aula.

Para los maestrxs, el ejercicio de enseñar la historia reciente, se ha constituido en un espacio de posibilidad ante la consolidación de una cátedra de paz, no desde el lugar de recontextualizar un discurso pedagógico, sino de identificar el momento coyuntural por el cual se encontraba el país (el desarme de las Fuerzas Armadas

Revolucionarias de Colombia, que llevaba 52 años en combate, consolidándose como la guerrilla más antigua de América Latina) y la oportunidad de evocarlo en el aula y generar un proceso pedagógico significativo, por el cual los jóvenes se permitieran leerse de manera particular y colectiva en un pasado común que debe resignificar el presente y reconstruir un tejido social desde la alteridad.

Para los estudiantes entrevistados, la historia reciente posee un sentido ético, al constituirse en un deber reconocer lo vivido por campesinos, líderes sociales o jóvenes humildes y posicionar la verdad para las víctimas del conflicto.

Para mí la cátedra de paz informa los diferentes conflictos internos que se presentan en el país y las diversas consecuencias que estos traen y merecemos informarnos. También creo que para que la historia no se vuelva a repetir y para que un pueblo inconsciente, y de alguna manera ignorante, analice qué es lo que pasó para que se castigue sus delitos. (Estudiante IED La Candelaria)

En esta línea, la Cátedra de paz ha permitido en el aula reflexionar, sobre aspectos claves y complejos como el de situar el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y garantías de no repetición, aspecto que visibiliza en profundidad las responsabilidades y el papel ético de la ciudadanía al garantizar el cumplimiento de lo dictado por la comunidad internacional de derechos humanos.

El año pasado en décimo, conocimos la Cátedra, aprendimos que era necesaria pues para eso mismo, este año, específicamente abordamos el tema del proceso de paz, más específicamente tuvimos una representación de la JEP, conocimos los roles de cada persona, quiénes pueden ir, (a denunciar), qué papeles hay en la JEP (magistrados), y principalmente para qué se creó la JEP. (Estudiante IED Aldemar Rojas)

Un aspecto valioso es que los estudiantes manifiestan como aporte significativo de la cátedra, el reconocer los móviles políticos, sociales y económicos

por los cuales surgen los diferentes actores armados en los diferentes contextos históricos, elementos que, a pesar de haber sido consensuados por parte de la comisión histórica del conflicto y sus víctimas en el marco de los diálogos de la Habana, aún son negados por el actual gobierno.

Sí creo que durante todo el año se ha logrado explicar la importancia de saber la diferencia entre paramilitarismo y guerrilla, encontramos cosas como que el paramilitarismo fue creado por grandes ganaderos, que al paramilitarismo le esconden sus crímenes al contrario que a la guerrilla, encontramos que en realidad el paramilitarismo ha causado más víctimas en la violencia en Colombia, el genocidio de la up, la muerte de candidatos presidenciales, la matanza de líderes sociales que denuncian todos los maltratos durante los últimos 60 años. (IED Estudiante Alfredo Iriarte).

El ejercicio de la cátedra ha posibilitado para algunos estudiantes, víctimas directas del conflicto, una oportunidad de trascender a un ejercicio de memoria colectiva, y lograr encontrar en otras historias de su comunidad educativa, la explicación a los sufrimientos vividos y mejorar con ello cargas socioemocionales calladas y silenciadas por miedo a la estigmatización y/o a la persecución.

Me pareció algo muy curioso cuando hicimos el ejercicio, y es que también es importante conocer que a veces los victimarios también de cierta forma son víctimas, porque por ejemplo donde yo vivía antes, también una de las causas por las que mi mamá optó en venirnos, es que como es una zona muy controlada por los paramilitares se tiende mucho a que los jóvenes de mi edad entre catorce y dieciocho años algunos sean reclutados forzadamente, sí, hay algunos que si entran voluntariamente, pero te diría que un 60% son reclutados a la fuerza, ya sea porque lo secuestran ya sea porque presentan necesidades muy fuertes de bebidas en el hogar (alcoholismo) o falencias económicas, que lo llevan a uno a esa decisión a esa edad, yo creo que con la mente llena de preocupaciones con ganas de ayudar, ver que tus padres están haciendo muchos esfuerzos, yo creo que a esa edad uno es muy vulnerable a eso. (Estudiante IED Aldemar Rojas)

5. Conclusiones

Del análisis de las construcciones de pasado reciente de quienes orientan, implementan y adquieren las temáticas abordadas en la cátedra para la paz, el presente trabajo investigativo, concluye que:

1. Sobre el ejercicio de búsqueda de producción académica entorno a la cátedra de paz, se identificaron aportes que desde un enfoque prospectivo, realizan un balance del horizonte y los retos que tiene la cátedra para responder a las necesidades de la sociedad colombiana; igualmente desde un ejercicio experiencial previo a la constitución de la cátedra, en comunidades educativas del norte de Colombia o en la región cundiboyacense se visibiliza la necesidad de responder también a las realidades escolares, en aras de garantizar procesos significativos para la escuela y su comunidad.

Así mismo, se pudo observar la posibilidad que representa la Cátedra para posicionar en el escenario escolar, la enseñanza de la historia reciente, la memoria histórica y la memoria colectiva, pues han sido visibilizados durante las últimas décadas por los movimientos sociales y de derechos humanos.

Con dicho ejercicio, se logró establecer que aún falta reconocer un balance de las experiencias de la cátedra de paz, lo que permitiría propiciar un ejercicio de retroalimentación, identificación y sistematización de las prácticas al interior de la escuela que podrían fortalecer y redirigir los alcances y las potencialidades de la cátedra.

Por otra parte, fue fundamental la revisión de algunos aportes académicos de la experiencia argentina en el ejercicio de implementar políticas educativas del pasado reciente en una escuela que afronta las mismas problemáticas sociales comunes en Latinoamérica, identificando posibles horizontes comunes con el contexto colombiano. Sin la pretensión de romantizar el proceso, se reconocen 40 años de disputa por posicionar las voces de otros, y un sentido de pasado que propone una formación de ciudadanía democrática opuesta a un pasado dictatorial.

2. Respecto a las visiones que portan los académicos y los maestros de la cátedra de paz, resultó contundente identificar la existencia de dos miradas distanciadas por una realidad escolar; una primera mirada general que busca explicar fenómenos sociales producto del conflicto armado y sus repercusiones en el tejido social y, otra que busca responder a las necesidades producidas por dichos fenómenos sociales desde una mirada humanista que reconoce la historia de vida de cada uno de los sujetos que está formando, sin perder de vista el ejercicio de posibilidad y transformación.

Este ejercicio de identificar dos posiciones frente a la Cátedra lo permitió la revisión de los aportes teóricos de Basil Bernstein y Mario Díaz, dado que ponen en evidencia en el plano de lo cotidiano el campo de control simbólico y el subcampo intelectual educativo, espacios que están mediados por intereses que posicionan una versión de pasado oficial, funcional al orden social establecido.

En este sentido, hay un énfasis de parte los académicos por posicionar en la cátedra el enfoque de competencias ciudadanas de manera transversal y sujeta a la voluntad institucional, desprovista de espacios concretos para la contextualización. Por otra parte, los maestrxs, suelen reconocer a los alumnos en el centro de discusión, siendo repetitivas consideraciones que descansan en afirmaciones como la siguiente “el centro de una cátedra de paz es la formación de sujetos políticos, convertir a los jóvenes en actores, en protagonistas de su propia historia” (Maestrx IED La Candelaria). Lo anterior pone de manifiesto la tensión en responder a los retos que contempla la cátedra desde una realidad social y a los estudiantes que dependen de su proceso formativo y contexto.

En cuanto al campo intelectual educativo, fue importante identificar la disputa contrahegemónica que reivindica el papel de los docentes, su praxis como producción académica, así como dotar de otras voces el pasado, pues la renuencia de hablar de conflicto y de memoria histórica desde un lugar común social, aflora el conflicto que subyace como fenómeno particular al presentarlo como política de inclusión social -asistencial. Esto es así en tanto se pudo identificar, que la Secretaría de Educación impulsa una estrategia de atención a estudiantes víctimas

del conflicto articulado a las acciones lideradas por la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones.

Este ejercicio contrahegemónico de parte de los maestrxs fue posible al distanciarse de las directrices de la secretaria de educación para abordar la Cátedra desde el fortalecimiento de competencias ciudadanas (en las que se debían incluir actividades que respondían a otras finalidades como la cátedra de derechos humanos, cátedra de afrocolombianidad, entre otros.). En todos los casos la articulación de la Cátedra de Paz se hizo a través de contenidos de ciencias sociales, ética, ciencias políticas o filosofía, que tuvieron como punto de encuentro la enseñanza de la historia reciente.

Para esta investigación, no fue pleno el ejercicio en la identificación de las posibles tensiones de los estudiantes con los demás sujetos de investigación.

3.El ejercicio de identificar las posiciones de los estudiantes con relación a la enseñanza de la historia reciente, permitió inicialmente, el reconocimiento de la cantidad de estudiantes víctimas del conflicto armado presente en el sistema educativo del Distrito Capital, determinante a la hora de promover estrategias para abordar la Cátedra de Paz y el pasado reciente (aspecto manifestado por los maestros en el momento de establecer una Cátedra que pensara el componente psicosocial).

A pesar de la presencia de actores armados del conflicto en el entorno local y barrial, coexiste una lectura fragmentada del pasado reciente porque confluyen diferentes discursos (el de la escuela, el entorno familiar y el comunitario) lo cual supone una tendencia negacionista del conflicto armado en el plano urbano.

Así mismo, fue significativo, identificar que los estudiantes víctimas del conflicto se manifestaron ante la importancia de la enseñanza de la historia reciente para posicionar su experiencia de vida, al trascender al ejercicio de memoria colectiva donde otros se identifican y adquieren en una temática escolar un proceso de aprendizaje.

En el campo intelectual educativo, se encontró un disenso frente a posicionar la historia reciente como eje central en el espacio de la Cátedra de paz, al privilegiar por algunos académicos el fortalecimiento de las competencias ciudadanas o la praxis pedagógica de la cultura de la paz.

En contraste, también coexiste la postura de otros agentes intelectuales, que consideran pertinente “retomar la enseñanza de la historia en la escuela, de devolverla a la escuela y trabajar los problemas del pasado reciente y de la historia reciente” (Académico 3), una posición afín a las apreciaciones manifiestas por algunos maestrxs, para quienes este ejercicio de evocar el pasado se constituye en algo “importantísimo, porque sin memoria no podemos mirar el presente y el futuro, tenemos que tener memoria de lo que pasó” (Maestrx IED Aldemas Rojas).

Los estudiantes, quienes adquieren parte de las reflexiones, debates y disputas del campo pedagógico, otorgan un lugar relevante el ejercicio de estudiar en clase el pasado reciente por cuanto:

Nos permitió conocer la historia, uno ve la guerra, ahora en este tiempo esta como en auge por lo del proceso de paz, que se está cayendo y eso, pero uno se da cuenta que no es tan reciente como uno cree, por lo menos para mí cincuenta años, no es tan reciente, hay materias que si por lo menos sociales y literatura, nos permiten conocer por lo menos las causas y cuáles son los propósitos que tiene la guerra. (Estudiante IED Aldemar Rojas).

Concluido este proceso investigativo, ponemos a consideración de la FLACSO Argentina y del conjunto de la comunidad académica, algunas consideraciones en aras de dar continuidad a nuevas investigaciones como la ampliación del marco investigativo, la aproximación a otros espacios escolares de la ciudad y del país que permitan reconocer el universo de las experiencias en la implementación de la Cátedra de la Paz.

Ante el esclarecimiento de las dificultades que han expresado los maestrxs por tener espacios que articulen acciones en relación con la Cátedra de paz, se recomienda realizar ejercicios para visibilizar las prácticas y las reflexiones

pedagógicas, al igual que propiciar encuentros amplios entre los tres actores para evaluar los primeros años de implementación.

Se pudo determinar una distancia significativa entre el campo intelectual y los agentes reproductores, por tanto, parece importante sugerir la promoción de políticas públicas generadas desde abajo hacia arriba, que superen la distancia en el campo intelectual y quienes la implementan; identificada en esta investigación.

Bibliografía

- Kroc Institute for International Peace Studies. (2018). *The Colombia Barometer Initiative Unites Peace Accords Matrix Methodology With Contemporaneous Monitoring And Verification Of The 2016 Colombian Accord*. University of Notre Dame.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas - ACNUDH. (2019). *Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General*. --: ONU. Recuperado el 23 de Abril de 2020, de <https://www.hchr.org.co/documentoseinformes/informes/altocomisionado/informe-anual-2019-ES.pdf>
- Àlvarez, L. (2016). Càtedra de paz en Colombia: una Mirada que Supera la Tiza y el Tablero. *Universidad de Cartagena Boletín Nº 59*, 168-174.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 134-146.
- Arias, D. (2018). *Enseñanza de Pasado Reciente en Colombia: La violencia política y el Conflicto Armado como Tema de Aula*. Bogotá: Magisterio.
- Bedoya, J., García , S., Rodriguez, C., Sánchez, L.-M., & Sánchez, F. (2019). Trayectorias de desarrollo de los jóvenes en zonas de posconflicto: diagnóstico y propuestas de política. *CEDE Nº 27*, 148.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, Educación y Conciencia: Sociología de la Transmisión Cultural*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bullentini, A. (8 de febrero de 2016). unos despidos con segundas intenciones. *página 12*.
- Carrascal, C. M. (2012). *Historia de Colombia o Ciencias Sociales Integradas*. FAIA.
- Castaño, C., Fonseca, G., & Ortega, P. (28 de Julio de 2009). *Academia*. Obtenido de Academia:

https://www.academia.edu/25627516/LA_SISTEMATIZACION_COMO_PR%C3%81CTICA_REFLEXIVA

- Cogollo, C., y Rico, A. (2019). La investigación de los maestros: La sistematización de experiencias como forma de contraconducta y práctica de sí. En C. Cogollo, & A. Rico, *La sistematización de experiencias: Apuesta investigativa para innovar y transformar espacios educativos y pedagógicos* (págs. 117-132). Bogotá: Univeridad Santo Tomás.
- Congreso de la República. (2014). Gaceta del Congreso. *Congreso visible*, pág. 464/484.
- Congreso de la República (2014). Ley 1732 " por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país". Función pública.
- Congreso de la República (2017). Ley 1874 "Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones". Función pública.
- Cuenca, V. (2014). Educacion para la Paz: Cuestiones y Retos para la Escuela. *Paideia N° 19*, 85-88.
- Delgadillo, J. (2012). El peso político del pasado: factores que inciden en la formulación de las políticas de la memoria en Argentina y Chile. *América Lana Hoy 61*, 163-206.
- Díaz, M. (1995). Aproximaciones al Campo Intelectual de la Educación. En J. Larrosa, & J. Varela, *Escuela, Poder y Subjetivación* (págs. 333-361). Madrid: La Piqueta.
- Editorial Santillana. (26 de Mayo de 2015). *Firma de la Ley para implementar la Cátedra la Paz [archivo de video]*. Recuperado el 20 de Agosto de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=jcq9xljJTCQ>
- El Espectador. (10 de MARZO de 2021). JEP inspeccionará los computadores del Centro Nacional de Memoria Histórica. *El Espectador*, pág. 3.
- Escobar Moyano, C. (2018). La territorialidad contrainsurgente. Un análisis sobre la configuración territorial del paramilitarismo en el área Metropolitana de Bogotá (2009-2016). (*Tesis de Maestría*). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Garzòn, L. (2016). La construcción de una paz con memoria: reto a la amnesia. En P. ORTEGA, *Bitàcora para la Càtedra de Paz* (págs. 9-50). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Goldentul, A., & Saferstein, E. (2019). La Memoria y el Diálogo Acotado. *Bordes Nº XII*, 111-118.
- González, P. (2005). Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto. *Trabajos y Comunicaciones Nº 30-31*, 34-54.
- Graizer, O., & Navas, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Revista de Educación*, 133-158.
- Grajales, N. (2017). Construcción de Paz y Pedagogía: Pensando los Contenidos de la Cátedra de Paz en Colombia. *Revista Ciudad Paz-Ando*.
- Heredia, M., & Rubio, D. (2016). Paz, Conflicto Y Escuela Asuntos Del Mismo Orden? *Fundación Convivencia Nº 10*, 38-51.
- Herrera, M., & Merchan, Y. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia. En R. García, A. Jiménez, & J. Wilches, *Entre la Memoria y el Olvido* (págs. 137-156). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Herrera, M., & Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 79-108.
- Herrera, M., & Pertuz, C. (2016). Un Cuento para no Olvidar: Aportes a la Cátedra de la Paz desde el estudio de la violencia política y la Narrativa Testimonial. En P. Ortega, *Bitàcora para la Paz* (págs. 187-218). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jelin, E. (2002). Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices". En E. Jelin, *Memorias de la Represión Vol 3*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jelin, E. (2002). *Los Trabajos de la Memoria*. Madrid: Ediciones Siglo XXI.
- JEP - Comunicado 019 . (05 de abril de 2021). *Jurisdicción Especial para la Paz*. Obtenido de <https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Paginas/La-JEP-hace-p%C3%BAblica-la-estrategia-de-priorizaci%C3%B3n-dentro-del-Caso-03,-conocido-como-el-de-falsos-positivos.aspx>
- Jojoa, J. (2016). Cátedra de Paz: un Compromiso con la Educación en Derechos Humanos. *Nova et Vetera*, 87-98.

- Kruger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política: narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la ciudad de Buenos Aires y Conurbano (2010-2). *Persona y Sociedad Vol XXV*, 29-52.
- Larralde, F. (2014). Políticas de la memoria. A propósito de su vigésimo aniversario en la ciudad de La Plata (Argentina): la configuración de un campo y sus prácticas. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales* 59, 267-289.
- Martínez, E. (2017). Càtedra de la Paz: incidencia en la resolución pacífica de conflictos. *Criterio Jurídico Garantista Vol 10*.
- Mendoza Romero, N. C., & Rodríguez Ávila, S. P. (2007). Sunjetividad, Formación Política y Construcción de Memorias. *Pedagogía y Saberes N° 27*, 77-85.
- Messina, L. (2016). Reflexiones sobre la articulación estado-sociedad civil en las políticas de la memoria en Argentina. *Memória em rede*.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto 1038 por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz". Función pública.
- Muñoz, D., & Vergara, L. (2015). formación para la Paz desde Contextos Educativos: Concepto Fundamentales. *Dialèctica Libertadora N° 8*.
- Muñoz, F., & Lopez M., M. (2004). Historia de la Paz. En B. MOLINA, & F. MUÑOZ, *Manual de Paz y Conflicitos* (págs. 43-65). Granada: EIRENE.
- Observatorio Legislativo. (junio de 2014). Proyecto de Ley No. 174 de 2014 Senado, No. 201 de 2014 Cámara. *Boletín de Seguimiento Legislativo*. Bogotá, Colombia.
- Ortega, P., Merchán, Y., & Vélez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y Pedagogía de la memoria: Emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes N° 40*, 59-70.
- Raggio, S. (2011). Los relatos de la Noche de los Lápices: Modos de narrar el paso reciente. *Aletheia Vol 1 N° 2*.
- Raggio, S. (2012). ¿Historia o Memoria en la Aulas? En S. Raggio, & S. Salvatori, *Efemérides de la Memoria: 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre* (págs. 14-30). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Rojas, T. (7 de junio de 2018). Los docentes también han sido víctimas de amenazas de grupos al margen de la ley. *semana*.
- Romero, M. F. (2011). *Tesis doctoral: Impacto Del Conflicto Armado En La Escuela Colombiana*,. Medellín: Universidad Distritl Francisco José de Córdas.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia. *Folios Nº 41*, 69-85.
- Sandoval, J. (4 de Febrero de 2020). Colombia queda por fuera de red internacional de memoria histórica. *La Opinión*, págs. --. Obtenido de <https://www.laopinion.com.co/colombia/colombia-queda-por-fuera-de-red-internacional-de-memoria-historica-191324#OP>
- Sota, E. (2014). Políticas (pedagógicas) de la Memoria. *Cuadernos de Educación Año XII*, --.
- Traverso, E. (2011). *La Historia con Campo de Batalla*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Vélez, G., & Herrera, M. (2014). Formación Política en el Tiempo Presente: Ecologías violentas y pedagogías de la memoria. *Nómadas Nº 41*, 149-165.

Anexos

El colegio se llama Bravo Páez, desde el mismo nombre de la institución Bravo Páez, que fue un estudiante que fue asesinado por el Estado, en una protesta del principio de siglo en Bogotá, y ese es el nombre del colegio, Bravo Páez, y por eso se celebra el día del estudiante en Colombia, En el Bravo Páez en la década de los 80s fue de los colegios más beligerantes digámoslo así, que tenía Bogotá, en este colegio junto al Restrepo Millán, se hacía la toma de la caracas y con pobladores de todos los barrios que están pegados en la caracas sobre la 40 sur, estamos hablando del Pesebre, entonces, los chicos eran hijos, hermanos, de militantes del M19 y del campamento de paz que tuvo el M19, en la localidad cuarta, estamos a unas pocas cuadras de donde fue este campamento de paz, entonces, el campamento de paz era un frente de guerra dentro del área urbana del M19, varios profesores eran militantes del M19 y en el colegio se sacan dos estudiantes que estaban en clase, en la década de los 80s, y son desaparecidos por dos días y aparecen luego muertos, entonces claro, el colegio tiene toda una serie de historia que tiene que ver con el conflicto armado, de militancia política, de participación social muy fuerte, varios de los líderes del M19 fueron estudiantes del bravo Páez, y varios de los cuadros políticos, entonces la historia del colegio, está unida a un proceso de lucha política de la ciudad.

Fragmento (Maestrx)

Digamos que para mí la cátedra de la paz no significa una imposición, sino que para mí es una obligación como docente generar este espacio no importa el nombre, llámese Cátedra de la paz, filosofía, llámese economía, llámese ciencias sociales hay que darle muy fuerte al significado de la paz. Ahora, la primera pregunta si se ha incorporado por ejemplo la historia de vida, las historias personales y los ámbitos familiares, en mi ejercicio, lo he intentado a través de ejercicios de constelaciones familiares, de ubicar dónde están sus raíces, de ubicar dónde está el origen del conflicto armado, y ahí por ejemplo uno se da cuenta que muchos de los chicos no saben de dónde vienen, no saben por qué están en Bogotá, y en ese ejercicio se van dando cuenta con muy pocas preguntas porque se tuvieron que venir y casi siempre tiene que ver con un patrón de tierra arrasada donde les tocó dejar sus predios, donde muy rara vez queda la abuela, queda el abuelo y en el que vuelven, digamos que uno podría sacarle más el juego a esa situación de la familia.

Fragmento (Maestrx)

Bueno, yo tengo 18 años, llevo cuatro años viviendo en Bogotá, cuatro años y medio, más o menos, yo soy natal de Cauca, Antioquia, es un municipio que queda en el límite entre los departamentos de Antioquia y Córdoba. Mi familia es bastante humilde, no tenemos recursos de sobra, desde pequeño me crié con mi mamá, mis dos hermanos y mi abuelo, siempre he vivido con ellos, entonces pues mi mamá ha sido sobre la que a quien ha recaído todo el peso del hogar, ella es la que cumple de cierta forma con todas las responsabilidades lo económico, y pues también la crianza de nosotros, ella es estilista profesional acá en Bogotá se volvió estilista profesional, pero cuando en Cauca solo era estilista, no tenía ningún título. Entonces resulta que más o menos para el 2015 como a inicios en enero, febrero, el lugar estuvo muy plagado de paramilitares, siempre ha sido controlado por paramilitares, pero para ese tiempo estuvo muy, muy fuerte. Como que hubo una especie de crisis entre ellos, a raíz de eso, mi mamá tenía un local en la casa cuando vivíamos, una tarde llegaron tres personas en dos motocicletas, y hablaron con mi mamá, como yo soy el mayor de la casa, pues me causó curiosidad, Después de la conversación que tuvieron pues mi mamá me contó que eran personas que ella no conocía, que nunca había visto, que nunca había trabajado para ellas, nunca había tenido ningún tipo de relación con ellas, y que le habían propuesto, que una asociación que para hacer más productivo el negocio, resulta que la parte de mi mamá era dar una cuota semanal, y parte de las otras personas, era darnos una protección, que, pues, en el momento nosotros no la vimos necesaria, no sentimos que era necesaria, y por eso mi mamá se decidió rechazarla la propuesta, pero después de ese día, varias veces más se presentaron en la casa unos sujetos en motocicletas, entonces ya nosotros nos dimos cuenta que ya era más grave, que no era tan legal, como lo querían hacer creer, pues entonces mi mamá siempre estuvo en posición de no aceptar, pues, porque nosotros somos muy creyentes, creemos en la religión católica, y mi mamá nunca decidió aceptar. Entonces ya empezaron a hostigarla, a amenazarla, a dejar panfletos por debajo de la puerta, pues entonces mi mamá como siempre hemos sido solo los cuatro, mi mamá decidió buscar una solución intentamos contactar a las autoridades pero no nos dieron una respuesta inmediata como lo esperábamos, y pues afortunadamente mi mamá conoció a un

señor acá, un amigo, que pues que ella le planteo la situación y él como de buena voluntad nos propuso que nos viniéramos para acá para Bogotá, que él nos colaboraba un tiempo mientras nosotros nos organizábamos. Entonces des ahí, nosotros llegamos a Bogotá, a raíz de esta situación estamos acá, y gracias a Dios pudimos de cierta forma escapar sin ninguna consecuencia grave.

(Estudiante)

Si, permite utilizar esta referencia del ruso Lenin, y es que si existe una conciencia de sí, ellos son conscientes de lo que sucede, pero no son conscientes de porque le sucede y que pueden hacer desde esa condición, es decir; no son conscientes de para sí, es decir hay una conciencia de que ellos llegan a la casa, hay algo malo en la familia, no tenemos comida, hay algo que está pasando, lo reconocen, identifican y son sensibles, lo que sucede es que no está organizado el marco histórico, y si no se alimenta de intentar, porque no vamos a decir que desde la escuela vamos a solucionar todas las dudas que tenga un estudiante colombiano pero si intentar aclarar una de las preguntas, esa sensibilidad siento, que se va perdiendo con el paso del tiempo, los estudiantes ya en grado 11 o los estudiantes egresados o hasta los mismos maestros siento que perdemos sensibilidad frente al mundo. Esa fue una pregunta que una vez me hizo una profesora de biología - ¿profesor, usted cree que violencia es necesaria?, pues el nacimiento de nuestra república fue un hecho violento, hablar de republica significa hablar de la muerte del rey, y pues el rey Luis XVI fue decapitado, no quisiéramos en el sentido marxista que seamos apologistas de la violencia, creo, pero en mi perspectiva creo que toca realizar un análisis mucho más profundo, de qué es lo que estamos entiendo por violencia y más cuando nosotros que somos maestros qué es lo que vamos hablar de violencia las escuelas cuando hablamos con los chicos.

(Maestrx)

Cuando uno también va a los territorios se da cuenta que los profesores trabajan con lo que hay, trabajan con las uñas, y muchos de ellos cuando se formaron (caso normales) tenían una formación bastante tradicional de lo que era la educación y cómo se debería impartir- todavía tenemos profesores que vienen de esa generación, y cuando hablamos con ellos de éstos temas, para ellos es muy difícil salirse de su zona de confort de lo tradicional, también por la monotonía, sus problemas familiares, profesionales y personales, es decir, hay muchas realidades que atraviesan todo lo que se vive a través de la escuela o de la docencia en el país; entonces no es solo entrar a criticar el sistema muy desde el pensamiento de Paulo Freire, si no también es entender que son contextos supremamente complejos, donde a veces hay muy malos salarios, problemas de orden público, desmotivación – o sea, así se dieran herramientas, yo ya no quiero enseñar, yo no quiero hacer una dinámica distinta, yo quiero pararme y hacer un tipo de dictado y que los estudiantes escriban y ya, no voy a cambiar mis prácticas ni me interesa-; como hay otros docentes, que antes que nosotros llegáramos, ya se estaban esforzando, ya estaban haciendo materiales pedagógicos, habían hecho cuentos, rompecabezas habían creado juegos y maneras lúdicas para enseñar y de esa manera ya estaba educando para la paz. - además es por medio de estos dispositivos donde más consumimos violencia cultural, aquí reproducimos memes, discurso de violencia, los jóvenes consumen todo el día videos, mensajes, etc. de violencia cultural, entonces qué hacemos para que estos dispositivos sean un vehículo de paz también.

(Académico)