



Construcción social del conocimiento sobre memorias: a propósito de las prácticas de aula de maestros y maestras de la Cátedra de la Paz con estudiantes de básica secundaria y media. El caso de tres instituciones educativas públicas de Medellín

Elaborado por

SANDRA MARÍA MARTÍNEZ MONSALVE

Director

SANTIAGO CUETO RÚA
Doctor en Ciencias Sociales

Codirectora

MARÍA EMILIA DI PIERO
Doctora en Ciencias Sociales

**TESIS DOCTORAL PARA OPTAR AL TÍTULO
DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
ARGENTINA**

2 DE OCTUBRE DE 2023

Dedicada a Sofía, mi hija.

AGRADECIMIENTOS

Han sido muchas experiencias, personas e instituciones las que han contribuido a la realización de esta tesis. Que sea este el momento de presentar mis más sinceros agradecimientos por la solidaridad, el acompañamiento y las buenas intenciones con que apoyaron este proceso.

Así las cosas, agradezco a los doctores en Ciencias Sociales, Santiago Cueto Rúa y María Emilia Di Piero porque aceptaron el reto de ser mis directores de tesis. Sin arrogancia intelectual y con mucho respeto asumieron la copiosa tarea de escuchar, leer, aconsejar, acompañar.

A todas las personas entrevistadas por compartir sus saberes y experiencias, en especial a Marcela, Felipe y Laura, por la disposición para responder cada pregunta, por abrir sus puertas y dejar que habitara sus espacios. En cada palabra, en cada gesto, en cada clase, muchos aprendizajes.

A mis padres, quienes han sido incondicionales en su acompañamiento y apoyo en todas las iniciativas académicas que he decidido emprender. Siempre propiciando oportunidades para que yo sea lo que deseo ser.

A mi esposo, Gregorio, mi compañero de vida, quien tuvo que asumir mis responsabilidades en el hogar mientras yo cumplía con las obligaciones académicas. Siempre con amor y paciencia ha estado a mi lado y su lectura cuidadosa de la tesis me dieron seguridad y confianza.

A don Marcos Villarreal Arrieta, quien me brindó todos los espacios para que pudiera realizar mi labor como investigadora. Asimismo, me animó a no desfallecer, y lo más importante, siempre ha confiado en mí.

A Andrés López Gallego, mi amigo del alma. Su mirada crítica y reflexiva, además de la calidad de ser humano, son la muestra fehaciente de que los estudiantes también enseñan y en esa medida, vale la pena SER MAESTRA.

A Jenny, Martha, Milena, Susana, Diana, Mónica, Yisley, Stefani y Polet, con quienes formo parte del Círculo de Mujeres Creadoras de Sueños, por poner toda la energía

cada vez que se requiera y por estar a mi lado desde la escucha, la palabra y el corazón.
Juntas somos más poderosas.

A Patricia González porque siempre puso a disposición su experiencia y conocimiento sobre investigación para ayudarme en el proceso de elaboración de la tesis.

A mis estudiantes, por hacer de la experiencia de enseñar, momentos memorables.

A todos los maestros y maestras soñadores y amantes de la docencia, los mismos que siguen con la firme esperanza de que habrá un mejor país para las próximas generaciones.

RESUMEN

El proceso de paz entre la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo [Farc-EP] y el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón es un hito que tiene efectos más allá de las diversas esferas del Estado colombiano. Precisamente, a partir de ese proceso se construye una política pública que reta a las escuelas a generar espacios de reflexión y participación alrededor del pasado reciente de violencia en el país: la Ley 1732 de 2014 la cual establece la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas de Colombia, y el Decreto 1038 de 2015 con el fin de reglamentar dicha Cátedra. Esta iniciativa pretende “garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia” (Ley 1732 de 2014) y tiene 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” (Ley 1732 de 2014).

El Decreto presidencial 1038 de 2015 reza que los establecimientos educativos determinarán los contenidos de la Cátedra de la Paz y deberán desarrollar al menos dos de un listado de once temáticas dentro de las cuales se encuentra la Memoria Histórica. Al observar esta norma y contrastarla con el análisis documental y de las experiencias de implementación de la Cátedra de la Paz en algunas instituciones educativas, surgen interrogantes que se condensan en la pregunta de investigación: ¿cómo se configura la construcción social del conocimiento sobre las memorias a partir de las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz?

Con el propósito de responder a dicho interrogante, se delimita el objeto de investigación a las Cátedra de la Paz impartidas en básica secundaria y media en tres instituciones educativas públicas de Medellín entre los años 2016 y 2019. En consonancia con ello, el objetivo general de esta tesis es comprender la configuración de la construcción social del conocimiento sobre las memorias a partir de las prácticas de aula de maestros y maestras de la Cátedra de la Paz con estudiantes de las instituciones mencionadas. Estas

memorias se sitúan en el presente, pero se conectan con el pasado reciente de Colombia en la medida en que hay una coyuntura política que justifica su abordaje.

En cuanto al diseño metodológico, la investigación se ubica en un enfoque histórico hermenéutico de corte cualitativo cuya estrategia metodológica es el estudio de caso. Para la selección de los casos se tuvo en cuenta que las instituciones educativas fueran públicas, ya que son las que deben cumplir con rigurosidad los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional: que la Cátedra de la Paz se encontrara articulada al currículo de las instituciones educativas como una asignatura presente en el plan de estudios con su respectiva malla curricular, y que estuviera orientada al tema de las memorias. Los datos fueron analizados a partir de algunos procedimientos de la teoría fundamentada.

Los hallazgos fundamentales de esta tesis muestran que las condiciones de posibilidad son aprovechadas de manera diferencial por los maestros y maestras ante la falta de lineamientos curriculares, el contexto de post acuerdos de paz y la normativa que regula la instauración de la Cátedra de la Paz. Así, estos elementos configuran la construcción social del conocimiento sobre memorias en básica secundaria y media, donde interviene, más fuertemente que en otros espacios curriculares, la subjetividad de los maestros y maestras en la construcción e implementación de dicha Cátedra develando los significados que porta cada maestro y maestra frente al conflicto armado, la violencia, la cultura de paz y la construcción de paz.

Palabras clave: Cátedra de la Paz, currículum, construcción social del conocimiento, memorias y prácticas de aula, básica secundaria y media, docentes.

LISTADO DE SIGLAS

ASFADDES: Asociación de Familiares Detenidos y Desaparecidos

AUC: Autodefensas Unidas de Colombia

BACRIM: Bandas Criminales

BIC: Banco Industrial Colombiano

CNDV: Cartel del Norte del Valle

CNMH: Centro Nacional de Memoria Histórica

CNRR: Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación

COLTABACO: Compañía Colombiana de Tabaco

CONPES: Consejo Nacional de Política Económica y Social

CONTEGRAL: Compañía Productora de Alimentos Concentrados para Animales

DBA: Derechos Básicos de Aprendizaje

DDR: Desarme, Desmovilización y Reintegración

DPS: Departamento de Prosperidad Social

EDUCAME: Secretaría de Educación de Medellín

ELN: Ejército de Liberación Nacional

FARC: Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común

FARC-EP: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo

FECODE: Federación Colombiana de Educadores

GAO: Grupo Armado Organizado

GMH: Grupo de Memoria Histórica

ICBF: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

JEP: Jurisdicción Especial para la Paz

JUCO: Juventud Comunista

LGBTI: Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transexuales, Intersexuales

M-19: Movimiento 19 de Abril

MAS: Muerte a Secuestradores

MEN: Ministerio de Educación Nacional

MOVICE: Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

ONG: Organización No Gubernamental

ONU: Organización de Naciones Unidas

PEI: Proyecto Educativo Institucional

RCLM: Red Colombiana de Lugares de la Memoria

SEDUCA: Secretaría de Educación de Antioquia

SIE: Sistema Institucional de Evaluación

UNES: Unión Nacional de Estudiantes

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UP: Unión Patriótica

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

ZDP: Zona de Desarrollo Próximo

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

1.1 Educación para la Paz

1.1.1 Educación para la paz: antecedentes históricos

1.1.2 Educación para la paz y pedagogías para la paz. ¿Cómo abordar el conflicto armado en la escuela?

1.1.3 Educación para la paz: espacio para la formación de subjetividades políticas y ciudadanías juveniles

1.1.4 Educación para la paz: marco contextual de la Cátedra de la Paz

1.2 Cátedra de la Paz

1.2.1 Cátedra de la paz, un campo posible de estudio

1.2.2 Cátedra de la Paz en Colombia

1.2.3 Reflexiones, críticas y propuestas en torno a la implementación de la Cátedra de la Paz

1.2.4 Cátedra de la Paz y Derechos Humanos

1.2.5 Cátedra de la Paz y currículo

1.2.6 Cátedra de la paz y memorias

1.3 Construcción Social del Conocimiento

1.3.1 Construcción social del conocimiento: perspectivas teóricas

1.3.2 Construcción social del conocimiento y prácticas educativas

1.4 Memoria

1.4.1 Memorias de los conflictos en la escuela

CAPÍTULO 2. REFERENTES CONCEPTUALES

- 2.1 Cátedra de la Paz: ¿una política pública para qué?
- 2.2 Currículum
- 2.3 Construcción social del conocimiento: una mirada a la escuela
- 2.4 ¿De qué hablamos cuando decimos memorias?
 - 2.4.1 Historia y memoria
- 2.5 Prácticas de aula

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

- 3.1 Objetivos de la investigación
 - 3.1.1 Objetivo general
 - 3.1.2 Objetivos específicos
- 3.2 Alcance de la investigación
- 3.3 Diseño del estudio
 - 3.3.1 Enfoque de investigación
 - 3.3.2 Estrategia metodológica
- 3.4 Selección y acceso a las Instituciones Educativas
 - 3.4.1 Caracterización de las Instituciones Educativas
 - 3.4.2 Protagonistas: dos maestras y un maestro de la Cátedra de la Paz
 - 3.4.3 Selección de los casos
- 3.5 Procedimientos, técnicas e instrumentos de recolección y registro de la información
 - 3.5.1 Análisis documental
 - 3.5.2 Observaciones de clase
 - 3.5.3 Entrevistas
 - 3.5.3.1 *Entrevistas en profundidad*
 - 3.5.3.2 *Entrevistas semiestructuradas*

3.5.3.3	<i>Entrevistas de grupo focal</i>
3.5.4	Encuesta
3.6	Análisis de la información
3.6.1	Categorías <i>a priori</i>
3.6.2	Proceso de análisis
3.6.3	Sistema categorial
3.7	Consideraciones éticas
3.8	Consideraciones sobre la validez y confiabilidad del estudio

CAPÍTULO 4. CONTEXTOS: DE LOS CONFLICTOS, LAS VIOLENCIAS Y LAS MEMORIAS, A LA INSTAURACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN COLOMBIA

4.1	¿Conflicto o conflictos? Aproximación a algunos eventos de la historia de Colombia
4.2	Narcotráfico, otro capítulo de horror en nuestra historia
4.3	Medellín y sus Comunas: otros niveles de violencia
4.4	Acerca del sistema educativo en Colombia: una perspectiva para comprender los marcos de referencia para la implementación de la Cátedra de la Paz en la escuela
4.4.1.	Organización curricular de las instituciones educativas
4.5	Políticas de memoria: un reto para Colombia y para la escuela. Entre tensiones y reivindicaciones
4.5.1	Marcos legales
4.5.2	Políticas de memoria en la escuela: luchas y resistencias de los maestros y las maestras
4.5.2.1	<i>Ley 1732 de 2014 y Decreto 1038 de 2015. Pretexto jurídico para construir conocimiento sobre las memorias</i>

SEGUNDA PARTE
HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 5. AVATARES EN LA CONSTRUCCIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ: HORIZONTES DE POSIBILIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO SOBRE MEMORIAS

- 5.1 Condiciones de posibilidad para la construcción de la Cátedra de la Paz
- 5.2 Directrices gubernamentales para la implementación de la Cátedra de la Paz vs. Formación de maestros y maestras en Cátedra de la Paz
- 5.3 Articulación de la Cátedra de la Paz a los currículos de las instituciones educativas
- 5.4 Acciones de los y las maestros-as para la implementación de la Cátedra de la Paz y la construcción social del conocimiento sobre memorias
- 5.5 Temas que se enseñan en la Cátedra de la Paz. Tres perspectivas: convergencias y diferencias

CAPÍTULO 6. MEMORIAS SOBRE LOS CONFLICTOS Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ: UN ACERCAMIENTO A LAS PRÁCTICAS DE AULA DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ

- 6.1 Cátedra de la Paz en clave de la construcción social del conocimiento sobre memorias
- 6.2 Lugar de los conflictos y las memorias en las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz
- 6.2.1 Herramientas para la construcción social del conocimiento sobre memorias en el aula de clase
- 6.2.1.1 *El tejido*
- 6.2.1.2 *“Lugares de memoria” en Medellín, espacios de construcción social de conocimiento*

6.2.1.3 Estrategias para integrar a las familias y vecinos en el proceso de construcción social del conocimiento sobre las memorias	
6.3 Entramado de sentidos sobre las memorias en la escuela	

CAPÍTULO 7. VÍNCULOS ENTRE LAS PRÁCTICAS DE AULA DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ CON ORIENTACIÓN A LAS MEMORIAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES, CIUDADANÍAS Y PACES

7.1. Cátedra de la Paz orientada a las memorias: aportes a la construcción de subjetividades, ciudadanías y paces	
7.1.1. Subjetividades para la construcción de paz	
7.1.2 Ciudadanías y paces: resignificación de sentidos como ciudadanos	
7.1.3 Cátedra de la Paz y memorias en la escuela: un escenario para comprender las paces y darle lugar a la resistencia	

CONCLUSIONES GENERALES

Punto de partida de la investigación	
Hallazgos: caminos transitados	
En busca de otros horizontes investigativos	
Rutas de acción sugeridas para fortalecer la política pública de Cátedra de la Paz	
314	

REFERENCIAS

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de actores estratégicos	
Anexo 2. Consentimiento informado	
Anexo 2.1 Consentimiento informado para mayores de edad	

Anexo 2.2 Consentimiento informado para representantes legales de participantes en la investigación	
Anexo 3. Guiones de entrevistas	
Anexo 3.1 Maestros de la Cátedra de la Paz	
Anexo 3.2 Académica	
Anexo 3.3 Rectores	
Anexo 3.4 Líderes sindicales	
Anexo 3.5 Subsecretaria del servicio educativo de MOVA	
Anexo 3.6 Representante de MOVICE	
Anexo 3.7 Otros maestros	
Anexo 3.8 Estudiantes	
Anexo 4. Cuestionario para la encuesta de estudiantes de la IE02	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Sistema categorial sobre “Construcción social del conocimiento sobre memorias a partir de las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz”

Figura 2. Red semántica sobre “Construcción e implementación de la Cátedra de la Paz”

Figura 3. Red semántica sobre “Condiciones de posibilidad para la construcción de la Cátedra de la Paz”

Figura 4. Red semántica sobre “Articulación de la Cátedra de la Paz a los currículos institucionales”

Figura 5. Red semántica sobre “Acciones de los maestros y maestras para la implementación de la Cátedra de la paz y la construcción social del conocimiento sobre memorias”

Figura 6. Red semántica sobre “Prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz”

Figura 7. Red semántica sobre “Relevancia de las memorias en la Cátedra de la Paz”

Figura 8. Red semántica sobre “Herramientas para construir memorias en la Cátedra de la Paz”

Figura 9. Red semántica sobre “Sentidos y significados individuales”

Figura 10. Red semántica sobre “Aportes de la Cátedra de la Paz orientada a las memorias”

Figura 11. Red semántica sobre “Configuración de subjetividades”

Figura 12. Red semántica sobre “Sentidos como ciudadanos”

Figura 13. Red semántica sobre “Acciones de resistencia”

INTRODUCCIÓN

El hito del proceso de paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón y la guerrilla de las Farc-EP trae diversos retos a la sociedad colombiana y, específicamente, al sector educativo al generar un viraje en las dinámicas sociales, políticas, culturales y económicas que constituyen la realidad del país. Por tanto, se hace posible que ciertos actores, espacios y lógicas de poder y participación se visibilicen. En este contexto, el mismo gobierno expide la Ley 1732 de 2014, “por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país”, así como el Decreto 1038 de 2015 que reglamenta dicha Cátedra. Esta iniciativa pretende “garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia” (Ley 1732 de 2014) y tiene 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” (Ley 1732 de 2014).

Ante la puesta en marcha de tal política pública, esta tesis responde la siguiente pregunta de investigación *¿Cómo se configura la construcción social del conocimiento sobre las memorias a partir de las prácticas de aula de maestros y maestras de la Cátedra de la Paz en Colombia entre los años 2016-2019?*

En virtud de esta pregunta, se hace un análisis de cómo la política pública de la Cátedra de la Paz permite la apertura de un nuevo escenario en las instituciones educativas a partir de las prácticas de aula de los y las docentes en interacción con los y las estudiantes, y de qué manera esto propicia la construcción de discursos, narrativas y relatos en torno a diversos temas relacionados con el conflicto armado colombiano, el narcotráfico, los conflictos barriales y, por consiguiente, con las memorias. Este último es sumamente relevante para las generaciones venideras porque potencia la reconfiguración de subjetividades, ciudadanías y de significados frente al conflicto, también con respecto de la construcción de paz, la justicia, la reconciliación y la no repetición.

Las inquietudes anteriores permiten formular el objetivo general de esta tesis: comprender la configuración de la construcción social del conocimiento sobre las memorias a partir de las prácticas de aula de maestros y maestras de la Cátedra de la Paz con estudiantes de secundaria y media en instituciones educativas públicas de Medellín entre los años 2016-2019.

Los objetivos específicos que han guiado el proceso de investigación son: analizar la construcción e implementación de la Cátedra de la Paz con orientación a las memorias en tres instituciones educativas públicas de Medellín, caracterizar las prácticas de aula de maestros y maestras de la Cátedra de la Paz con orientación a las memorias en tres instituciones educativas e interpretar los vínculos entre las prácticas de aula de maestros y maestras de la Cátedra de la Paz con orientación a las memorias y la construcción de subjetividades, ciudadanías y paces. Estos objetivos se desarrollan a través del análisis comparativo de tres casos seleccionados para nuestra tesis.

La perspectiva teórica con la cual se leen los datos es sociológica, esto se sustenta desde autores como Schütz (fenomenología de la vida cotidiana), Berger y Luckmann (sociología del conocimiento), Giroux y Mc Laren (pedagogía crítica) y otros. Se analiza la construcción social del conocimiento sobre las memorias en básica secundaria y media a partir de las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz. Estas memorias se sitúan en el presente, pero se vinculan a la historia reciente de Colombia por cuanto hay una coyuntura política que justifica su abordaje.

Esta tesis es de gran utilidad, novedosa y original en un contexto académico, ya que permite la comprensión de una realidad en la que se enlazan la vida cotidiana y elementos subjetivos, lo que construye relaciones entre los sujetos y dinamiza el mundo de lo social. En este sentido, comprender la Cátedra de la Paz como una estrategia del gobierno y no como una propuesta de la ciudadanía convoca a una reflexión crítica sobre el quehacer investigativo con responsabilidad social y científica, en la que se analice la utilidad de este saber específico en una comunidad académica y más allá de las fronteras escolares, pues su aplicación en el ámbito social podría constituir una práctica permanente que intente

transformar las interacciones entre los sujetos de una comunidad educativa. En esta misma lógica, estudiar la construcción social del conocimiento sobre las memorias es un elemento fundamental para comprender cómo consolidar la cultura de paz que se promueve en el período post Acuerdos de Paz en Colombia.

Es importante analizar las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz en instituciones educativas públicas de Medellín porque permite conocer los intereses, las proyecciones y el sentido que los maestros y maestras adjudican a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las memorias, y su papel en la comprensión de la realidad de un elemento trascendental para el devenir de Colombia como es la paz, en tanto busca adentrarse en las ideas, significados, patrones, nociones, criterios o modelos utilizados para la comprensión, interpretación y actuación en la cotidianidad de la escuela.

En este orden de ideas, es importante problematizar la Cátedra de la Paz y la construcción social del conocimiento a partir de la incidencia, las tensiones, las oportunidades y los retos que esta nueva tarea representa para la escuela, y revisar el diálogo entre sujetos, institución y discursos al que da lugar. Ciertamente, supone un reto intelectual analizar esta política pública y la categoría de construcción social del conocimiento en las instituciones educativas públicas de Medellín, pues en Colombia no se han encontrado registros de investigaciones que problematicen la Cátedra de la Paz en articulación con la construcción social del conocimiento sobre memorias. En esa medida, esta tesis aspira a fortalecer el saber pedagógico, ya que amplía un horizonte de significados compuesto por discusiones, reflexiones, problematizaciones, conceptualizaciones y teorizaciones sobre una asignatura nueva, si se la compara con otras que hacen parte de la tradición escolar colombiana (como matemáticas, ciencias naturales o lengua castellana, entre otras).

La pertinencia del estudio de las memorias se desprende del interés por conocer y reconocer cómo se recuerdan ciertos hechos que marcaron la vida nacional. Adicionalmente, la enseñanza de la historia en contextos escolares contribuye a la configuración de subjetividades puesto que permite aproximarse al desarrollo de diferentes

sucesos, información que constituye un elemento clave para la toma de decisiones en un sistema político democrático; por tanto, también puede redundar en la participación política y en el ejercicio efectivo de las ciudadanías. En este mismo sentido, es importante interpretar las construcciones narrativas de maestros y maestras de la Cátedra de la Paz porque estas pueden enriquecer las memorias, les dan sentido a los acontecimientos y a la experiencia de las comunidades, y ayudan a la comprensión del fenómeno de la violencia en Colombia. Así pues, los maestros y maestras como sujetos políticos poseen facultades psicológicas que les permiten estar en la sociedad y, simultáneamente, se construyen en el mundo social. Todo esto permite afirmar que el tema de las memorias se inscribe entre la dimensión psicológica y la dimensión social de los seres humanos, en la cual enfatiza esta tesis.

Existen registros que dan cuenta de la importancia de las escuelas para las comunidades por ser símbolos de resistencia. En este trabajo de investigación, las escuelas efectivamente representan escenarios en los que se intenta implementar una cátedra enfocada en la paz debido a la situación de violencia que se ha enquistado en la sociedad colombiana, donde las posibilidades de ejercer el oficio de enseñar y de aprender se han visto resquebrajadas por las constantes amenazas que trae consigo el conflicto armado y que repercuten negativamente en la construcción de tejido social. En ese sentido, no se puede olvidar la relación entre la escuela y la sociedad, pues los sujetos se desenvuelven en las instituciones sociales de acuerdo con diversos roles que modelan su comportamiento, lo que hace que haya una relación dialéctica entre ambas: las instituciones sostienen la sociedad, y la sociedad produce y reproduce las instituciones.

La tesis se encuentra dividida en dos partes y está escrita en una lógica que va de lo general a lo particular, tal como se expresa a continuación. La primera parte está conformada por cuatro capítulos que corresponden a la descripción de la investigación. En el primer capítulo interpretamos los antecedentes investigativos de nuestro estudio a través de núcleos temáticos y subtemas (Hoyos, 2000): la política pública de la Cátedra de la Paz, la construcción social del conocimiento y las memorias. El capítulo 2 expone los referentes conceptuales desde los cuales caracterizamos la política pública de Cátedra de la Paz y las

categorías de currículum, construcción social del conocimiento, memorias y prácticas de aula. El capítulo 3, “Diseño metodológico”, detalla los procedimientos, estrategias y decisiones que soportan el proceso de investigación. El capítulo 4, “Contextos: de los conflictos, las violencias y las memorias a la instauración de la Cátedra de la Paz en Colombia”, analiza algunos eventos del contexto social, político y educativo en el cual surge la Cátedra de la Paz. En él se brinda información sobre la relación entre las políticas de memoria en Colombia y el conocimiento de las memorias que se está gestando en los y las niños, niñas y adolescentes con base en las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra en básica secundaria y media.

En la segunda parte de la tesis incorporamos los hallazgos del proceso investigativo. Resaltamos que las categorías bajo las cuales se estructuró esta segunda parte de la tesis se corresponden con la triangulación de los datos y algunos procedimientos de la estrategia de análisis de la teoría fundamentada. Este se divide en 3 capítulos y las conclusiones generales. El capítulo 5, denominado “Avatares en la construcción e implementación de la Cátedra de la Paz: condiciones de posibilidad para la construcción social del conocimiento sobre memorias” analiza las condiciones de posibilidad para la construcción de la Cátedra de la Paz, los aportes de un ente gubernamental como la Secretaría de Educación de Medellín en dicha construcción y cómo la incorporación de la Cátedra de la Paz a los currículums en instituciones educativas públicas de Medellín permite a maestros y maestras realizar un trabajo que consiste en el diseño de propuestas de enseñanza con contenidos que emergen desde lugares como las experiencias de vida propias y de los y las estudiantes, el contexto social y político de Colombia y de los territorios donde se encuentran las escuelas o, desde sus intenciones respecto del abordaje de las memorias en las prácticas de aula.

El capítulo 6, “Memorias sobre los conflictos y construcción de paz: un acercamiento a las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra Paz” caracteriza las prácticas de aula de dos maestras y un maestro cuyas dinámicas de aula se orientan a las memorias en la escuela. Para ello se tiene en cuenta la Cátedra de la Paz en clave de memorias, el lugar de los conflictos y las memorias en las prácticas de aula de los maestros

y maestras de la Cátedra de la Paz y las herramientas para la construcción social del conocimiento sobre memorias en el aula de clase.

El capítulo 7, “Vínculos entre las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz con orientación a las memorias y la construcción de subjetividades, ciudadanías y paces” interpreta dichos vínculos por medio de la exploración de diferentes significados que portan maestros y maestras. También reflexionamos acerca de las formas como los y las docentes dan sentido a las acciones de resistencia frente a los embates de la violencia y se resignifican los horrores del conflicto armado para dar espacio a las construcciones de paz.

La tesis culmina con la presentación de las Conclusiones generales de la investigación y se sintetizan los elementos que, agrupados y articulados, configuran la construcción social del conocimiento sobre las memorias a partir de las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz con estudiantes de básica secundaria y media en tres instituciones educativas públicas de Medellín entre los años 2016 y 2019, además de sugerir nuevas líneas de investigación.

Finalmente, presentamos como anexos una matriz de actores estratégicos, los consentimientos informados para mayores de edad y para los y las acudientes o representantes legales de los y las estudiantes que participaron de nuestra investigación, los guiones de las entrevistas de acuerdo con los roles de cada actor estratégico y un cuestionario aplicado a algunos estudiantes de secundaria para complementar información.

PRIMERA PARTE
DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1.

ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

En las páginas siguientes presentamos los antecedentes investigativos de nuestra tesis a través de la identificación de núcleos temáticos para luego ser desglosado en unidades de análisis¹ (Hoyos, 2000). En primera instancia, indagamos por las investigaciones desarrolladas sobre la educación para la paz, pues ello constituye el marco contextual de la política pública de la Cátedra de la Paz, siendo esta última el segundo núcleo temático por interpretar. Para ampliar la mirada, realizamos también una búsqueda de investigaciones sobre las categorías de construcción social del conocimiento y, finalmente, analizamos los estudios sobre memoria.

A continuación, exponemos cada uno de los núcleos temáticos con las respectivas unidades de análisis (Hoyos, 2000) revisadas e interpretadas de forma detallada.

1.1 Educación para la Paz

En este apartado relevamos las investigaciones sobre Educación para la Paz que se desarrollaron entre los años 2012 y 2021. Los países de América Latina con producciones investigativas acerca de este núcleo temático son principalmente Argentina, Colombia, Chile y México. Destacamos que, en la mayoría de investigaciones, el caso colombiano ha adquirido gran significación, fundamentalmente por la relación entre conflicto armado²-violencia y los innumerables procesos de paz en su historia reciente. Contrario a lo que se menciona, los estudios encontrados en los repositorios de algunas universidades chilenas³ hacen énfasis en la relación educación para la paz y convivencia escolar.

¹ Esto hace referencia a que metodológicamente, en la construcción del estado del arte, el tema central se segrega en subtemas que corresponden a investigaciones afines y así se delimita el campo de conocimiento. De allí se desprenden las unidades de análisis, entendidas como los textos individuales que conforman los núcleos temáticos (Hoyos, 2000).

² La existencia del conflicto armado en Colombia había sido negada por los gobiernos anteriores al de Juan Manuel Santos Calderón. Este aspecto se amplía en el capítulo 4 de la tesis.

³ La Universidad Academia de Humanismo Cristiano sobresale por las investigaciones sobre educación para la paz y convivencia escolar.

El tema de la Educación para la Paz en América Latina ha sido un imperativo en el campo de la docencia durante el siglo XXI (Cabezudo, 2013; Gómez Arévalo, 2015). Esto se da porque la violencia ha estado presente a lo largo de nuestra historia y se manifiesta en situaciones como la exclusión, la marginalidad social, la pobreza, la desigualdad, los homicidios (Gómez Arévalo, 2015). Por ello, se visibiliza la necesidad de crear puentes de trabajo entre la sociedad civil y las organizaciones no gubernamentales. De igual forma convoca a propiciar espacios de reflexión respecto de la educación tradicional, la evaluación de las prácticas pedagógicas y la elaboración de proyectos educativos que articulen los espacios de vida cotidianos de las comunidades educativas (Cabezudo, 2013; Gómez Arévalo, 2015), aspectos que también justifican el objeto de investigación de la tesis.

Es indudable la preponderancia de la Educación Para la Paz en contextos de violencia política y escolar, sin embargo, en los planes de estudio del sistema educativo formal en América Latina, su articulación a los diseños curriculares es un aún marginal (Cabezudo, 2013; Gómez Arévalo, 2015). Este campo implica el abordaje de la memoria histórica, la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición. Esclarecer los hechos y comprenderlos es un componente relevante en la implementación de estrategias para la construcción social del conocimiento sobre memorias.

De acuerdo con este panorama, la Educación para la Paz en el escenario latinoamericano está atravesada por el discurso de derechos humanos, por una tendencia al desarrollo del pensamiento crítico para enriquecer la visión de lo local, lo regional y lo internacional y, en facilitar la participación de los niños, niñas y adolescentes en la construcción de valores democráticos para lograr instaurar una cultura de paz (Cabezudo, 2013; Cerdas Agüero, 2015; Gómez Arévalo, 2015).

Dar cuenta de los aportes que brinda el estudio de este campo es esencial para nuestra tesis. Por un lado, la educación para la paz es el nicho de la política pública de la Cátedra de la Paz, cuyo objetivo fundamental es la consolidación de la cultura de paz. Ese antecedente surge en un contexto de violencia en el que ha estado inmerso el país por más

de 50 años. Es una apuesta para transformar realidades violentas desde las bases de las instituciones mismas con el objeto de encontrar formas no violentas de resolver los conflictos. Este aspecto se amplía en el capítulo 4. Por otro lado, el marco contextual constituye uno de los elementos a analizar cuando se aborda la construcción social del conocimiento. Para comprender las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz es necesario adentrarse en procesos más amplios que han propiciado la puesta en marcha de esta política educativa.

Los trabajos relevados se llevaron a cabo en contextos educativos vulnerables por ser comunidades educativas en situación de pobreza, hecho que coincide con nuestro estudio. Las investigaciones son en su totalidad de corte cualitativo, se privilegia la Investigación Acción Participativa [IAP], los estudios de caso y el análisis fenomenológico. La perspectiva teórica más recurrente es la educación popular propuesta por Paulo Freire y la pedagogía crítica con autores como Mc Laren y Giroux, estos últimos constituyen fuente de consulta para abordar el objeto de investigación de esta tesis. Buena parte de las investigaciones se enfocan en las representaciones sociales, percepciones o imaginarios de niños, niñas y adolescentes frente a temas como la paz, el conflicto o la convivencia. Este hecho evidencia una vacancia en lo que respecta a la labor del maestro y sus prácticas de aula referidas a la construcción social del conocimiento sobre memorias.

1.1.1 Educación para la paz: antecedentes históricos

Los estudios encontrados acerca de los antecedentes históricos de la educación para la paz (Bustamante, 2017; Cárdenas-Romero, 2017; Herrero, 2003⁴; Valencia, Castillo y Maldonado, 2019) ubican sus orígenes en la corriente de la noviolencia⁵ y el surgimiento de un grupo de pedagogos comprometidos con este tema. Ambos sectores rechazaron el uso de la violencia para la resolución de conflictos y tenían la fuerte convicción de que, si el ser

⁴ Aunque esta investigación no se encuentra dentro del criterio cronológico establecido, es un referente importante para situar la temporalidad de la educación para la paz.

⁵ “Se utiliza el término “noviolencia” escrito junto, sin usar dos palabras o separarlo con guion para darle un sentido positivo a dicho término, ya que es un concepto que tiene significado por sí mismo, y no por negación de su contrario violencia”. (Herrero, 2003, p. 287)

humano se educa en ambientes adecuados, en libertad y autonomía, será bondadoso (Herrero, 2003).

La primera ola de la educación para la paz surge en el contexto de las relaciones internacionales hacia principios del siglo XX de la mano de los movimientos de renovación pedagógica como la Escuela Nueva. Autores como Pierre Bovet (1878-1965) y María Montessori (1870-1952) son representantes de este movimiento y centran sus trabajos en la moral y la educación pacifista. Esta constituyó una idea innovadora gracias a sus propuestas referidas, precisamente, a la paz en el ámbito educativo, cuyo modelo pedagógico conjugaba elementos del binomio guerra/paz con el fin de evitar la guerra a través del énfasis en una educación de carácter internacional y se ubicaba entre lo moral y psicológico de las primeras etapas del niño para dirigirlo a actividades socialmente útiles (Bustamante, 2017).

La segunda ola de la educación para la paz está ligada a posturas como la de Gandhi (1869- 1948), quien defendía las ideas de la verdad, las acciones no violentas, el desarrollo de la autonomía y la desobediencia a las estructuras injustas y opresoras. Sin embargo, estos aspectos se redujeron a la reflexión acerca de la carrera armamentista y el mundo bipolar, que, desde este punto de vista, significaban un peligro latente para la humanidad (Bustamante, 2017; Herrero, 2003).

La tercera ola se corresponde con la Declaración de los Derechos Humanos luego de la Segunda Guerra Mundial y con la creación de las Naciones Unidas. Estos hechos permitieron que, nuevamente, se pusiera la mirada sobre la educación en tanto medio para que la persona humana pudiera lograr el pleno desarrollo de sus facultades, el reconocimiento y el fortalecimiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Los representantes de esta ola hacen énfasis en la relevancia de que las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos mantengan buenas relaciones y, particularmente las Naciones Unidas, promuevan actividades para el mantenimiento de la paz (Unesco-NU, 1948). Todo ello evidenciaba que la educación para la paz tomaba dos

vías: una encaminada hacia los derechos humanos, y otra, hacia el desarme. La creación de la Unesco en 1945 ratifica estos propósitos (Bustamante, 2017; Herrero, 2003).

La cuarta ola se produce en los años cincuenta con lo que se conoce como Investigación para la Paz. Sus bases se encuentran en las propuestas teóricas de Johan Galtung (1930) y Paulo Freire (1921-1997). Ambos aportan desde sus postulados a esta nueva visión de la educación, especialmente, con las apuestas conceptuales planteadas en los textos “*Human rights in anotherkey*” (Galtung, 1994) acerca de la violencia estructural y “*Pedagogía da autonomia*” (Freire, 1996). Allí se establecen relaciones entre la educación, el desarrollo de los pueblos y la superación de las desigualdades sociales, lo que expresa una contribución importante a la cultura de paz (Herrero, 2003).

El proceso anterior se refleja en cuatro etapas: i) paz negativa; ii) paz positiva; iii) paz enfocada a movimientos sociales, y iv) creación de una cultura de paz. El paso de la paz negativa a una paz positiva tiene un salto cualitativo gracias a las aportaciones teóricas de Galtung⁶ (Herrero, 2003). El fin de esta propuesta era, no solo evitar llegar a las guerras, sino pensar en la satisfacción de las necesidades básicas de los seres humanos, por tanto, hay allí un énfasis en la educación para el desarrollo.

A medida que la sociedad se encuentra ante retos de diversa índole, la educación y sus propósitos se transforman. Por ejemplo, en los años ochenta la educación para la paz da un viraje a enfoques prácticos y pone el acento sobre la convivencia en el contexto inmediato de los sujetos, es decir, la comunidad, o en el caso concreto de la educación, en la escuela y en el aula. Es por eso que se busca preparar a los sujetos para la participación

⁶ La noción de paz se ha transformado a lo largo de la historia. Lo que se entiende por paz, varía en función del tiempo y del espacio en el que nos situemos. Lo que sí está claro es que la paz es un ámbito producto de la actividad humana. En un primer momento, con los inicios de la investigación para la paz, se habló de una “paz negativa”, como la ausencia de violencia directa y de guerra, pero dejando la puerta abierta para otro tipo de conflictos. En los años sesenta, Galtung añade el concepto de “paz positiva u holística” para indicar la ausencia de la violencia directa, estructural o cultural con presencia de justicia social. Luego, en el año 2001, el investigador español Francisco Muñoz y su grupo de investigación radicado en el Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada, acuñan el término “paz imperfecta” como una categoría que reconoce los conflictos en los que se pueden detectar acciones para crear paz a pesar de que la violencia se siga presentando. Esta es una zona gris en la que se busca mediar entre la paz negativa y positiva (Harto de Vera, 2016).

activa y responsable en los procesos de construcción de una cultura de paz que propicie la resolución no violenta de los conflictos (Valencia, Castillo y Maldonado, 2019), aspectos que se evidencian al analizar los antecedentes de la educación para la paz propiamente en Colombia, la Cátedra de la Paz y al contrastar con los testimonios de los-as entrevistados-as, quienes manifiestan una preocupación central por fortalecer el discurso de los Derechos Humanos, lograr encauzar a los-as estudiantes en la participación ciudadana, evitar la violencia y resolver los conflictos a través del diálogo.

En los años noventa, la interculturalidad y el fulgor de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cobran protagonismo en la educación para la paz. Estas posibilitaron el intercambio entre diversos pueblos que compartían experiencias de conflicto y violencia en diferentes partes del mundo (Valencia, Castillo y Maldonado, 2019). Asimismo, las organizaciones internacionales han avanzado en este sentido por medio de tratados, convenios, acuerdos, planes y programas que, si bien en la práctica tienen dificultades, muestran intenciones concretas en el discurso y representan pasos en la construcción de la paz (Herrera, 2003).

América Latina también ha participado de los avances mundiales en educación enfocada en los derechos humanos. Una manifestación de esto es el Protocolo de San Salvador de 1988, donde se reitera a los Estados parte que la educación debe estar orientada al desarrollo de la personalidad humana y a la dignidad, y que “deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz” (Cárdenas-Romero, 2017, p. 105).

Ahora, en pleno siglo XXI, es innegable que garantizar los derechos fundamentales es un elemento ineludible en la consecución de la paz y que, por el contrario, la falta de garantías afecta negativamente a los sujetos en la medida en que se atenta contra la dignidad humana⁷, entendiendo por esta, una expresión ética relacionada con “el respeto

⁷ “Como es sabido, Kant distingue claramente entre “valor” y “dignidad”. Concibe la “dignidad” como un valor intrínseco de la persona moral, la cual no admite equivalentes. La dignidad no debe ser confundida con ninguna cosa, con ninguna mercancía, dado que no se trata de nada útil ni intercambiable o provechoso. Lo que puede ser reemplazado y sustituido no posee dignidad, sino precio. Cuando a una persona se le pone

absoluto que se le debe a una persona” (Michelini, 2010, p. 41) y cuya responsabilidad de protegerla, se encuentra en el Estado. Bajo esta óptica, los enfoques y prácticas de la educación para la paz cuestionan la estructura epistemológica, la práctica, la enseñanza y las implicaciones que la educación tiene en la vida diaria de las personas: “De ahí que las pedagogías críticas que cuestionan las relaciones de poder y de dominación, pretenden presentar un concepto de paz que no se derive de pensamientos coloniales” (Bustamante, 2017, p.13).

Con base en estas investigaciones es posible hacer un recorrido historiográfico para dimensionar los orígenes, alcances y perspectivas contextuales de la educación para la paz y sostener que la educación para la paz presenta objetivos y estrategias que corresponden a las necesidades de cada momento histórico. Las conceptualizaciones al respecto tienen un auge especial después de la Segunda Guerra Mundial y poco a poco se ha llegado al consenso de que es necesario lograr consolidar escenarios donde la violencia física, verbal y simbólica pueda transformarse en formas no violentas de resolver los conflictos. Estos aspectos hacen parte de las condiciones de posibilidad para gestar la Cátedra de la Paz.

1.1.2 Educación para la paz y pedagogías para la paz. ¿Cómo abordar el conflicto armado en la escuela?

Aunado al crecimiento del interés por indagar sobre la educación para la paz en Colombia, aparece la preocupación por problematizar las prácticas pedagógicas y los discursos que se suscitan por diferentes actores educativos desde la pedagogía para la paz⁸, la cual, por el contexto de posacuerdos de paz, se encuentra anclada al conflicto armado⁹

precio se la trata como a una mercancía. “Persona es el sujeto cuyas acciones son imputables (...) Una cosa es algo que no es susceptible de imputación” (Kant, I. 1989, 30). De ahí que la ética, según Kant, llegue sólo hasta “los límites de los deberes recíprocos de los hombres” (Kant, I. 1989, 371)”. (Michelini, 2010, p. 42)

⁸ En clave de la educación para la paz, emana la pedagogía para la paz como una demanda de transformar las prácticas en la escuela y reflexionar sobre ellas. En la evolución de la educación para la paz se produjeron una serie de fases en las que hubo ensayos y errores que incidieron en las decisiones pedagógicas. Esto llevó a determinar que una de las características más importantes de la pedagogía para la paz es la “búsqueda” (De Zabaleta, 1986, p. 37).

⁹ En Colombia se reconoce el conflicto armado interno durante el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón, una vez se ratifican los convenios y protocolos internacionales y se determina el estatus de beligerancia de las Farc- Ep. En el año 2011 con la expedición de la Ley 1448 (Ley de víctimas y restitución de tierras), se

(Bayona y Espitia, 2018; Castillo Prieto y Méndez Castiblanco, 2019; Madrigal Garzón, 2015; Ortega Suárez, 2017; Sánchez Corrales, 2018; Villate, 2017).

La dupla educación-pedagogía para la paz, pone en tensión el tipo de ciudadano y ciudadana que se desea formar. Es así como se problematizan las formas de enseñanza tradicional en un momento en el que el campo de la pedagogía moviliza esfuerzos por comprender su lugar y su aporte en la construcción de paz (Madrigal Garzón, 2015). Esta premisa dialoga con las críticas expuestas por Sánchez Corrales (2018) quien cuestiona el discurso neoliberal que opera en las propuestas y políticas educativas al promover un individuo emprendedor, libre y autónomo. La construcción social del conocimiento desde esta óptica, intenta crear unas condiciones para construir país, ciudadanía y paz legitimadas desde las carencias de los sujetos y sus territorios con el ideal de que dichas carencias serán subsanadas en la medida en que se adapten al mercado y a la política global.

En consonancia con lo anterior, Villate (2017) encuentra en la pedagogía para la paz una alternativa para reflexionar sobre el ejercicio de prácticas sociales y educativas y promover procesos de participación y organización. De igual forma reconoce que el contexto sociopolítico de Colombia, la falta de inclusión y las condiciones de pobreza, contrastadas con las reflexiones teóricas sobre paz y cultura de paz, pueden ampliar la lectura de la realidad donde se configuran las experiencias de los sujetos con los contenidos de las prácticas pedagógicas, todo esto, con la intención de generar cambios en la resolución de conflictos.

El interés por la construcción de paz es un tema bastante problemático por cuanto no todos los sectores ni actores sociales tienen una idea consensuada sobre el pasado, y menos aún, cuando el pasado plantea dilemas éticos y políticos no resueltos en el presente (Ortega Suárez, 2017). Desde la perspectiva de formación docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Bayona y Espitia (2018) se preguntan por las líneas de acción respecto de la educación para la paz y los criterios de formación docente. En su proceso investigativo

exponen “las medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones”. Este aspecto se profundiza en el capítulo 4 de esta tesis.

identifican que, en el abordaje de la historia violenta de Colombia, impera una única mirada de violencia entendida como un enfrentamiento bélico en el que el conflicto debe desaparecer de las relaciones sociales dejando por fuera otras lógicas de comprensión del mismo.

En sintonía con lo anterior, Castillo Prieto y Méndez Castiblanco (2019) afirman en la investigación “La paz: recontextualización del discurso pedagógico sobre el discurso oficial en el contexto escolar” que las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz reproducen discursos oficiales y homogeneizantes sobre la paz sustentados en repertorios universalmente reconocidos como los derechos humanos y la cultura de paz. Esto deja de lado otras formas de percibir la paz y genera desigualdad social y educativa (Bayona y Espitia, 2018). Castillo Prieto y Méndez Castiblanco (2019) concluyen que los discursos oficiales sobre la paz son una fuente de información, sin embargo, su importancia radica en la capacidad de maestros y maestras de recontextualizar y problematizar las ideas y el entramado de situaciones entre vivencias, deseos, intereses, proyectos y necesidades que presentan los sujetos, con los relatos de la oficialidad.

Las prácticas pedagógicas para la paz se trastocan, pues el conflicto armado aún está vigente en varias zonas del país y las acciones de maestros y maestras pueden verse coartadas por las operaciones de grupos armados al margen de la ley. La transición hacia el posconflicto ha estado marcada por la polarización entre quienes aprobaron el proceso de paz y quienes no, debido a que, como se indica más adelante en el marco contextual de esta tesis, hay múltiples relatos, actores del conflicto y víctimas que impiden una única versión de los hechos. Asunto que incide en que la labor docente se dé en medio de la incertidumbre. Además, los temas de las memorias, la violencia, el conflicto armado y la construcción de paz, generan fuertes controversias en las aulas de clase y en las comunidades educativas (Ortega Suárez, 2017). Por otro lado, no se puede olvidar que la escuela y otros espacios académicos están habitados por sujetos-víctimas y en ese sentido es complejo reconfigurar nuevos significados de lo que se vivió. De ahí la idea de una pedagogía para la paz que transforme realidades, cuando la estructura social se encuentra fragmentada, sea cuestionable (Bayona y Espitia, 2018).

La pedagogía para la paz plantea retos. Uno de ellos es atender a las necesidades de los contextos teniendo en cuenta sus particularidades, sin abandonar la idea de un proyecto nacional común de construcción de paz. Esto puede significar la existencia de múltiples formas de entender el conflicto armado y, con ello, la paz (Sánchez Corrales, 2018). Basados en esta premisa, Bayona y Espitia (2018) a través de su investigación, proponen fortalecer la formación a maestros y maestras desde diferentes miradas del conflicto, por tanto, advierten sobre la necesidad de que la academia propicie discusiones y reflexiones en torno al rol de la pedagogía en la educación para la paz, en la comprensión del conflicto y la violencia como desafíos en el contexto de posacuerdos de paz.

Este escenario delinea una ruta en la que la pedagogía enfocada a las memorias, permite a los maestros y maestras analizar el sector educativo y su incidencia en las realidades sociales, políticas y culturales. Bayona y Espitia (2021) proponen fortalecer las narrativas testimoniales en el aula de clase para comprender las vivencias y experiencias que hacen parte de las dinámicas de violencia política y conflicto armado y, establecer vínculos entre la labor docente y la educación enfocada a la paz, aspecto que se pone en diálogo con nuestra investigación y con los testimonios del maestro y las maestras entrevistadas.

El desempeño de maestros y maestras en las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación para la paz opera de acuerdo con las comprensiones personales sobre el conflicto y la violencia (Sánchez Corrales, 2018), lo cual también es motivo de indagación en nuestra tesis. Con base en lo anterior, es posible preguntarnos en qué medida las subjetividades y experticia de maestros-as de la Cátedra de la Paz atraviesan la construcción social del conocimiento sobre memorias y cómo sus voces y relatos enuncian significados disímiles en relación con la con el conflicto y la construcción de paz para que adquiera sentido en el aula de clase.

Estas investigaciones relevadas se constituyen en insumo para nuestra tesis por cuanto problematizan algunos elementos sobre el sentido otorgado a la educación-

pedagogía para la paz. El conflicto armado es un fenómeno de carácter político que genera discusiones sobre cómo entenderlo y siempre estará latente la pregunta por cómo abordar en la escuela el fenómeno de violencia, más aún, cuando la violencia sigue paseándose por nuestros territorios.

1.1.3 Educación para la paz: espacio para la formación de subjetividades políticas y ciudadanías juveniles

El estudio de la formación de subjetividades políticas en niños, niñas y adolescentes en el contexto de la educación para la paz, tiene un sentido reivindicativo en la construcción social del conocimiento sobre memorias, a través del reconocimiento de sus voces y sentires (Loaiza de la Pava, 2016; Orozco Diosa, Díez Arango e Higuita Díaz, 2016).

La investigación “Niños, niñas y jóvenes constructores-as de paz”. Una experiencia de paz imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas” (Loaiza de la Pava, 2016) enuncia la utilidad de analizar las iniciativas de paz para reconocer, más allá de la violencia, otras formas de vivir y reconstruir los territorios azotados por el conflicto armado. Antecede a este estudio el programa de investigación “Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana” (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano [CINDE]) en el que se busca develar los sentidos y significados de la realidad social en el marco del conflicto. Se parte de las representaciones de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad para configurar experiencias políticas en torno a la paz, la reconciliación y la democracia.

Estas investigaciones recuperan las voces de los actores sociales para la construcción de conocimiento teórico y metodológico desde sus propias experiencias, hecho que también guarda relación con la propuesta investigativa de Orozco Diosa, Díez Arango e Higuita Díaz (2016) quienes dan respuesta a la pregunta por la manera en que, desde la educación

para la paz, se propician espacios para la formación de infancias como sujetos políticos que contribuyan a la construcción de paz.

El conflicto armado ha dejado marcas en el tejido social fundadas en la desconfianza, el miedo, la estigmatización, el silencio, la discriminación, entre otros. De acuerdo con Orozco Diosa, Díez Arango e Higueta Díaz (2016), estas actitudes inciden, de alguna forma, en la reconstrucción del tejido social. Luego de la firma de los acuerdos de paz, la educación para la paz tiene un papel fundamental en la formación de subjetividades políticas. Para tal fin, la escuela puede proveer espacios para que los niños, niñas y adolescentes sean visibilizados, reconocidos en sus sentidos y acciones, en sus formas de ser y estar en el mundo. De ahí que sea determinante distinguir cómo se apropian del mundo y se posicionan como sujetos (Orozco Diosa, Díez Arango e Higueta Díaz, 2016).

Los procesos educativos en la infancia tienen el desafío de aportar alternativas que permitan a los niños, niñas y jóvenes ser sujetos políticos. Que sus actuaciones en escenarios colectivos faciliten crear condiciones de vida digna. Se trata, entonces, de potenciar las dimensiones del ser humano para favorecer la acción política mediante la reflexividad, la autonomía, la conciencia histórica, la ampliación de círculos éticos, la configuración de escenarios públicos y la negociación del poder (Loaiza de la Pava, 2016).

A la idea anterior conviene agregar, tal como señalan Orozco Diosa, Díez Arango e Higueta Díaz (2016), que el reconocimiento de la historia de vida de los niños, niñas y jóvenes, el trabajo colaborativo, el conocimiento de los derechos y responsabilidades, la solidaridad y el respeto, la identidad, la participación, la autoestima, el autorrespeto y el autocontrol, fomentan la formación de un sujeto político desde la niñez.

Entre tanto, la escuela es el lugar privilegiado de encuentro de subjetividades, es decir, para el ejercicio político de negociación con otros. A eso alude Loaiza de la Pava (2016) cuando habla de la construcción de paz. Asimismo, afirma que las actitudes políticas se fortalecen con el respaldo de la familia, los grupos de pares, los medios de comunicación y las tendencias contemporáneas de la cultura política.

En este sentido, la subjetividad política en la escuela se sustenta en cinco dimensiones que favorecen la acción de maestros y maestras con los y las estudiantes y facilitan la comprensión de los procesos de construcción de paz como una acción política. Por un lado, la dimensión afectiva en el que el autorreconocimiento, autoconcepto y autoestima son clave en la constitución de la subjetividad. Por otro lado, la dimensión comunicativa para generar procesos de apertura en los que se exponen la identidad y la subjetividad a través del intercambio simbólico de sentidos y significados. En tercer lugar, la dimensión ético-moral conlleva la posibilidad de construir mundos compartidos desde la intersubjetividad, la inclusión y el cuidado del otro. En cuarto término, la dimensión creativa para la transformación de conflictos y el reconocimiento de que los conflictos son inherentes al ser humano dadas las diferencias que surgen de las múltiples identidades y subjetividades. Por último, la dimensión política implica desarrollar la capacidad de participación y acción política para favorecer el bienestar colectivo, los derechos individuales y colectivos y potenciar los principios de libertad, igualdad y justicia como pilares de la democracia (Loaiza de la Pava, 2016).

La paz imperfecta y plural se sitúa en el centro de conflictividades y violencias que se dan en los procesos de interacción y que afectan la existencia. La construcción de paz se relaciona con la visión de paz o de vivir en paz que tienen los sujetos, en este caso, los niños, niñas y jóvenes. Es aquí donde se configuran espacios de emergencia y aparición de otras formas de construir sentidos. Se busca que los y las estudiantes se sientan identificados-as, escuchados-as y valorados-as (Loaiza de la Pava, 2016; Orozco Diosa, Díez Arango e Higueta Díaz, 2016).

Estas investigaciones respaldan la idea de que los niños, niñas y jóvenes deben ser escuchados en sus propuestas e ideas, lo cual los y las dignifica y se les reconoce como sujetos participantes. En esa medida se fomenta el liderazgo, la autonomía, la responsabilidad social, la reflexión y la educación, todos estos, factores que conducen a la construcción de subjetividades políticas (Loaiza de la Pava, 2016; Orozco Diosa, Díez Arango e Higueta Díaz, 2016). Estos estudios son sustanciales para nuestra tesis porque

aportan a la construcción social del conocimiento sobre memorias al recuperar las experiencias de niños, niñas y adolescentes en la construcción de paz y al brindar recursos teóricos y metodológicos para continuar indagando el campo de la educación para la paz.

La revisión documental de la educación para la paz en correlación con la formación de ciudadanía juveniles, nos generó la necesidad de explorar el campo en América Latina. De esa forma nos encontramos con aportes fundamentales, específicamente en Argentina en los estudios: “Después de la noche. Participación en la escuela y movimiento estudiantil secundario: Provincia de Buenos Aires, 1933-2013” (Larrondo, 2014); “Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar” (Núñez, 2010); “Militancias juveniles en la Argentina democrática. Trayectorias, espacios y figuras de activismo” (Vázquez, Vommaro, Núñez y Blanco, 2018); La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (Vommaro y Vázquez, 2008); “Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades” (Vommaro, 2014).

En la tesis de doctorado titulada “*Después de la noche. Participación en la escuela y movimiento estudiantil secundario: Provincia de Buenos Aires, 1933-2013*”, Larrondo (2014) plantea una relación de tensión entre la política y la escuela secundaria. Desde las perspectivas de la teoría política, la sociología política y la sociología de la educación, este estudio debate la distinción entre la participación y participación política en el contexto escolar, pensando la escuela más allá del ámbito pedagógico y organizativo, como un espacio político. La escuela, como escenario de múltiples formas de participación de los y las jóvenes, tiene el sentido de transmitir conocimientos y valores para contribuir a la producción y reproducción de una particular formación social donde se dan actividades participativas y cooperativas de los y las jóvenes y se promueve el trabajo colaborativo (Larrondo, 2014).

De conformidad con lo anterior, en “Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar”, Núñez (2010) sostiene que, a través de la relación escuela/juventud, es posible dar cuenta del cómo se estructuran las relaciones de

poder y las formas de gestión del conflicto. Consideramos clave las contribuciones de esta investigación para nuestra tesis, por cuanto brinda elementos que pueden contrastarse con los datos empíricos del trabajo de campo como el hecho de poner en evidencia el tránsito por la escuela secundaria como un momento esencial para formar en valores, aprender de la política, preocuparse por la cosa pública y así prepararse para convertirse en ciudadanos-as, tal como se expone en el capítulo 7 de esta tesis cuando abordamos los vínculos entre las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz con orientación a las memorias y la construcción de subjetividades, ciudadanías y paces.

De otro lado, la experiencia escolar, en este caso, el hecho de hacer parte de una cátedra cuyo interés se centra en el tema del conflicto armado y, para los casos seleccionados en nuestro estudio, la memoria histórica, se transmiten modos de aprender y construir el ejercicio de la ciudadanía. En esa misma línea, Núñez (2010) señala, entre varias condiciones, el clima escolar y el contexto social como cuestiones que hacen parte de la sociabilidad política; adicionalmente, las representaciones y prácticas políticas que desarrollan los y las jóvenes en la escuela contribuyen a la sedimentación del aprendizaje y a la acción política de las nuevas generaciones.

Adicional a estas investigaciones, otros estudios resaltan el protagonismo que han adquirido las juventudes en las formas de participación y compromiso social, no solo en Argentina, sino a lo largo de América Latina por medio de la acción colectiva, de la militancia y el activismo, tal como lo señalan Vázquez et al. (2018) en “Militancias juveniles en la Argentina democrática. Trayectorias, espacios y figuras de activismo”. Si bien esta investigación se sitúa en dos momentos hito de la historia argentina¹⁰, nos brinda ideas para leer el contexto colombiano a la luz de la construcción de subjetividades políticas y ciudadanías en el marco de la escuela secundaria y el interés suscitado luego de la firma de los acuerdos de paz por la verdad, la justicia, la reparación y no repetición.

¹⁰ Los ochenta: - guerra de las Malvinas, la lucha por los derechos humanos, el juicio a las juntas militares y la democracia como horizonte de sentido; además, la instauración del gobierno kirchnerista (2008-2015) que trae consigo la reconfiguración política luego de la crisis de 2001 comporta una trama discursiva de significados, experiencias y prácticas organizativas juveniles

Es así como Vázquez et al. (2018), a partir de su investigación, nos convoca a pensar la escuela como escenario en el que se rastrean complejas tensiones entre lo intra e inter generacional que, para el caso colombiano, remite a diferenciar entre quienes han vivido el conflicto armado por fuera de configuración de políticas públicas en conexión con los acuerdos de paz y una nueva recomposición de la organización política del Estado alrededor del posconflicto y quienes son receptores de acciones y discursos en pro de la paz y la cultura de paz.

A propósito de lo anterior, Vommaro y Vázquez (2008); Vommaro (2014) analizan las formas en que los y las jóvenes participan y el modo en el que se produce la socialización política de acuerdo con el contexto histórico, social y político en el que viven. El abordaje de este análisis implica tener en cuenta las representaciones de los y las jóvenes en lo que respecta al régimen político de gobierno y cómo este estimula o interpela a la ciudadanía a involucrarse en los asuntos públicos (Vommaro y Vázquez (2008).

La hipótesis de que los y las jóvenes presentan cierta apatía y desencanto por los asuntos políticos y que generan crisis en la participación política juvenil es el punto de partida de la investigación de Vommaro y Vázquez (2008). Dicha preocupación los conduce a determinar que la apatía y el desencanto distancian a los y las jóvenes de instituciones y prácticas políticas tradicionales y se producen nuevas subjetividades políticas a partir de la oposición a formas convencionales de participación.

Así las cosas, los y las jóvenes se constituyen como sujetos productores de pluralidad política en el sentido en que proponen y organizan espacios de producción cognitiva, de reflexión sobre la cultura, la política, el Estado y la vida social (Vommaro, 2014). Estos presupuestos representan tópicos de análisis para nuestra tesis en tanto nos muestran la importancia de las interacciones que se forjan en la escuela-aula de clase entre pares y maestros-as y estudiantes respecto de qué significados comparten frente al conflicto armado, la violencia, la construcción de paz, ciudadanías, las condiciones sociales y políticas de Colombia y cómo esas condiciones generan nuevos sentidos en los que coexisten pluralidad

de subjetividades e identidades para reconocer y comprender las problemáticas actuales vinculadas al conflicto armado que no cesa.

De forma general, podemos decir que estas investigaciones comportan puntos de análisis que nos permiten ampliar la mirada sobre nuestro objeto de estudio, y que, desde los elementos señalados en los párrafos anteriores se ofrecen parámetros para analizar los datos recogidos durante el trabajo de campo. Sin embargo, los casos argentino y colombiano presentan diferencias radicales en tanto el contexto de violencia que atraviesa la sociedad colombiana en los últimos cincuenta años, la configura como un escenario *sui generis* para problematizar la relación entre educación y política.

1.1.4 Educación para la paz: marco contextual de la Cátedra de la Paz

Como se ha podido ver en este análisis documental, en los últimos años ha habido un auge de investigaciones que dan cuenta del interés por abordar la educación para la paz en el ámbito escolar, esto, debido al influjo de la violencia que ha caracterizado a Colombia. Caballero Hernández y Ordoñez López (2018), Gaitán Pedraza y Ramírez Ardila (2018), Rodríguez (2016) describen los periodos en los que la educación para la paz en Colombia adquiere mayor protagonismo en el sistema educativo del país.

Cuatro momentos se asocian a las demandas educativas en Colombia por articular en los currículos el tema de la educación para la paz. El primero corresponde a la cruenta Guerra de los Mil Días entre los años 1899 y 1902. La segunda, al 9 de abril de 1948, cuando asesinan al líder liberal, Jorge Eliécer Gaitán, y comienza lo que se conoce en la historia colombiana como el “periodo de la violencia” (primera etapa de la violencia) (Rodríguez, 2016). El tercero, finalizando el siglo XX cuando la violencia llega a su punto más álgido con la confrontación armada entre los distintos actores del conflicto: guerrilla, paramilitares, narcotráfico y Estado¹¹. Es en este marco en el que se convoca a una Asamblea Nacional Constituyente que dio como resultado la Constitución Política de 1991 vigente hasta ahora (Caballero Hernández y Ordoñez López, 2018). Al mismo tiempo, el

¹¹ Ver capítulo 4 de esta tesis.

Estado colombiano propone una reforma educativa, hito que se referencia en la implementación de la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación. Esta Ley plantea un tipo de sujeto y subjetividad en el marco para la promoción de la paz donde los niños, niñas y adolescentes se consideran moldeables para alcanzar la civilidad (Gaitán Pedraza y Ramírez Ardila, 2018).

El cuarto momento corresponde a la década de 2010¹². Este periodo es crucial porque es cuando se desarrolla el proceso de paz entre la guerrilla de las Farc-EP y el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón (Caballero Hernández y Ordoñez López, 2018). Durante este lapso circula con fuerza el discurso sobre una formación basada en el ideal de sujeto que requiere la sociedad para afrontar y superar hechos victimizantes producidos por la violencia (Gaitán Pedraza y Ramírez Ardila, 2018) y este es el marco contextual en el que surge la Cátedra de la Paz como una política pública que debe articularse a los currículos escolares, con especial énfasis en el propósito de consolidar una cultura de paz (Caballero Hernández y Ordoñez López, 2018).

Una crítica que subyace a las pretensiones de la Cátedra de la Paz respecto de la consolidación de la cultura de paz es que se desdibuja la comprensión de la violencia estructural, la ausencia de justicia social y la responsabilidad del Estado en la trama del conflicto armado (Caballero Hernández y Ordoñez López, 2018). En todo caso, el discurso vigente hasta el momento es la idea de sujeto que se adapte a las condiciones del entorno (Gaitán Pedraza y Ramírez Ardila, 2018). La educación para la paz con la Cátedra de la Paz apunta a propiciar reflexiones y modificar conductas violentas en los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes (Caballero Hernández y Ordoñez López, 2018).

Estas investigaciones encontraron que en la escuela estaba naturalizada la violencia como resultado de más de 50 años de conflicto armado, sumado a la pobreza, la desigualdad social y la falta de oportunidades para los ciudadanos. De este modo, la Cátedra de la Paz invita a repensar el currículo y a brindar otras posibilidades de formación, tanto para maestros y maestras como para los y las estudiantes.

¹² Ver capítulo 4 de esta tesis.

A continuación, presentamos las investigaciones relevadas sobre la política pública de la Cátedra de la Paz.

1.2 Cátedra de la Paz

La pesquisa bibliográfica dirigida a comprender el contexto en el que surge la Cátedra de la Paz en Colombia es delimitada entre los años 2014-2021, ya que en este período se comienza a pensar en una estrategia de educación para la paz en el marco de los diálogos de paz entre la Guerrilla de las Farc – EP y el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón y, posteriormente, se pone en marcha su reglamentación e implementación en las instituciones educativas del país. Esto implica que, antes de 2014, la Cátedra de la Paz no existía.

Los documentos seleccionados, revisados y relevados fueron agrupados siguiendo ejes temáticos, de esta manera: Cátedra de la Paz, antecedentes y recorrido histórico hasta llegar al contexto colombiano; Cátedra de la Paz, reflexiones, críticas y propuestas en torno a la implementación de la Cátedra de la Paz, Cátedra de la Paz y derechos humanos, Cátedra de la Paz y currículo, Cátedra de la Paz y memorias. Esta segmentación hizo posible organizar temáticamente la literatura para lograr aprehenderla y revelar su importancia dentro de esta tesis.

Es conveniente resaltar la presencia de abordajes de la Cátedra de la Paz desde la sociología y la licenciatura con énfasis en ciencias sociales, pues dan cuenta de intereses por este objeto de investigación situados más allá del campo de la educación y muestran otras perspectivas epistemológicas por fuera del saber pedagógico. En la medida en que la Cátedra de la Paz como propuesta educativa está ubicada en un contexto de postacuerdos de paz y provoca reflexiones en torno a los efectos del conflicto armado en la sociedad colombiana, diversos saberes se preocupan por su análisis. Allí confluyen elementos políticos, sociales, pedagógicos, culturales y económicos.

Con base en el análisis documental se puede observar que la bibliografía relevada comparte algunas características. En primer lugar, concuerda en el origen y el contexto en el que surge y se implementa la Cátedra de la Paz en Colombia, lo cual permite construir una línea del tiempo para describir y caracterizar la evolución del interés por crearla. En segundo lugar, allí es posible identificar el binomio conflicto-educación. A esta última se le atribuye un papel protagónico que consiste en transformar el comportamiento de los sujetos y, por consiguiente, los contextos en los que estos se desenvuelven, especialmente aquellos que han sufrido los estragos de la violencia.

1.2.1 Cátedra de la paz, un campo posible de estudio

En el apartado anterior se explicita que la educación para la paz es el marco contextual de la Cátedra de la Paz. De acuerdo con la producción académica de Valencia, Castillo y Maldonado (2019) las Cátedras de la Paz tienen sus orígenes en sociedades que han padecido conflictos sociopolíticos violentos. Las primeras experiencias surgen como propuestas de los ciudadanos; pero, con el transcurso del tiempo, han sido usadas por los gobiernos como herramientas para construir escenarios de paz en los que generalmente participan la ciudadanía, los actores en confrontación y la institucionalidad.

El surgimiento de las Cátedras de la Paz se produce concomitante al fin de la Guerra Fría y la disolución de la Unión Soviética. Luego de este periodo es notorio el aumento de los conflictos intraestatales (Chahad, 2004) lo que obliga a la Organización de Naciones Unidas [ONU] a pensar otras formas de abordar la seguridad y la paz desde una perspectiva local y regional (Pérez, 2016). En las experiencias recientes de desarme, desmovilización y reintegración [DDR], las Cátedras surgen como una necesidad de la sociedad por la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición y se convierten en alternativas para enfrentar la cultura de violencia instaurada en las sociedades a través de la normalización e interiorización de aparatos simbólicos y de valores que atentan contra la dignidad humana (Valencia, Castillo y Maldonado, 2019).

Una experiencia significativa por haber abierto camino a la cultura de paz ha sido el proceso de paz en Ruanda (2001). Su sistema de justicia comunitaria, a través de mecanismos no institucionalizados para facilitar la reintegración de quienes estaban siendo juzgados, ha permitido comprender la necesidad de establecer mecanismos de participación para víctimas y excombatientes que fortalezcan procesos de reintegración y reinserción para la construcción de paz (Valencia, Castillo y Maldonado, 2019).

Los casos más representativos de instauración de Cátedras de la Paz son los siguientes: Sudáfrica, en donde la educación fue una herramienta para desmontar el *apartheid*; Puerto Rico, desde 1996, con aportes a la docencia y la investigación para minimizar las relaciones violentas con actividades como la formación y capacitación en educación para la paz; El Salvador, país que creó en 1987 la Cátedra de la Paz y Derechos Humanos Monseñor Arnulfo Romero, en colaboración con la Universidad de los Andes en Venezuela; Nicaragua, donde desde 1993, se han realizado obras académicas en materia de paz y su referente más próximo fue el Instituto de Investigaciones y Acción Social Martin Luther King de la Universidad Politécnica de Nicaragua [Upoli] (Valencia, Castillo y Maldonado, 2019).

En sintonía con estas experiencias, el caso colombiano coincide en el ámbito contextual de violencia y posconflicto en el que se gesta la Cátedra de la Paz. Aunque la Cátedra de la Paz surge como una propuesta gubernamental y no desde las comunidades, su instauración en las instituciones educativas del país representa una oportunidad de posar la mirada en la escuela y su participación en la reconstrucción del tejido social al hacer posible la intervención de maestros-as, niños-as y adolescentes en la formación orientada a la educación para la paz en el que se ponga en la palabra la intención de verdad, justicia, reparación y no repetición.

1.2.2 Cátedra de la Paz en Colombia

La firma de los acuerdos de paz entre la guerrilla de las Farc-Ep y el Gobierno de Juan Manuel Santos Calderón convoca a una reflexión crítica desde cada una de las

instituciones del país. Precisamente, la escuela es un escenario al que el Estado le ha atribuido la labor de gestar ideas que contribuyan a la cultura de paz y, la política pública de Cátedra de la Paz es una estrategia que busca consolidar esa intención. Las investigaciones de Álvarez y Marrugo (2016); Bustamante (2017); Cárdenas Romero (2017); Herrera y Pertuz (2016a); Ortega, (2016), nos demarcan el inicio de la Cátedra de la Paz en Colombia.

La Cátedra de la Paz se concibe en el contexto de las disposiciones normativas¹³ delineadas desde la década del 2000 en Colombia, dentro de las que se incluyen la Ley 975 de 2005 de Justicia y Paz y la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 de 2011, que hacen alusión a la necesidad de desarrollar un trabajo educativo en torno al conflicto armado en Colombia como parte de la política estatal (Herrera y Pertuz, 2016a).

En el año 2011 la guerrilla de las Farc-Ep y el Gobierno de Colombia iniciaron encuentros exploratorios en Oslo para negociar unos acuerdos que condujeran a la paz en Colombia, lo que llevó a que se estableciera una mesa de diálogos en La Habana-Cuba. Este es el escenario en el cual el Gobierno propone una Cátedra para la sociedad civil que permitiera pensar en el periodo de posacuerdo. Así, surge una iniciativa de proyecto de ley con el liderazgo de Ariel Armel, en ese entonces senador de la República, para comenzar a consolidar una cultura de paz en Colombia. “Según declaraciones de Armel, ‘El trasfondo del proyecto es social, es rescatar la defensa de los valores, es poner otra vez a las instituciones educativas que representan la juventud, en sintonía con la paz’” (Álvarez y Marrugo, 2016, p.169).

Desde el proyecto de ley que concibe la Cátedra de la Paz, se hizo evidente que esta guardaba una estrecha relación con el proceso de paz. Da cuenta de esto la exposición de motivos de los senadores ponentes, Juan Francisco Lozano Ramírez, y, Juan Mario Laserna Jaramillo, y del representante a la Cámara, Telésforo Pedraza Ortega. La pretensión era tener como foco la cultura de paz para reconstruir el tejido social y consolidar la paz. La

¹³ Aspecto que se amplía en el capítulo 4 de esta tesis.

Cátedra de la Paz se convierte en norma a partir de la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015 que la reglamenta (Cárdenas Romero, 2017).

Con miras a lograr este propósito, se ubica a la educación en una esfera de protagonismo al sostener que es el medio principal para alcanzar una cultura de paz y debe unirse al desarrollo sostenible, al respeto de los derechos humanos y a la justicia social. De esta manera, se reconoce el valor de la educación en los procesos de reconstrucción de la sociedad que ha sido herida por el conflicto armado (Cárdenas Romero, 2017).

En el rastreo de los antecedentes¹⁴ históricos e investigativos que permiten arribar a la Cátedra de la Paz se puede ver que el país hace parte de una red comprometida con los procesos de paz a nivel mundial, lo que implica que está articulado a intereses globales. Esto puede ratificarse a través de los acuerdos, tratados y convenios que Colombia ha firmado en consonancia con lineamientos internacionales. No obstante, esa articulación ha generado críticas como las planteadas por Bustamante (2017) en el texto “Pedagogía crítica, educación y cultura de paz: Hacia una delimitación del objeto de estudio y estado del arte desde el origen decolonial” en el que se hace alusión a la necesidad de trascender el concepto de paz para hablar de “paces”, y propone tareas como la de entender la paz desde el contexto colombiano y no desde “afuera”, desde el lugar de la “colonialidad”.

La idea anterior conlleva posar la mirada sobre lo local y, con ello, democratizar la paz, evaluar su uso, revisar contextos globales y locales para identificar qué hace que en ciertos períodos el término “paz” sea nombrado más frecuentemente que en otros. Asimismo, Bustamante (2017) y Ortega (2016) afirman que la percepción de la paz debe ser estudiada en articulación con la escuela para generar nuevas categorías de análisis en el

¹⁴ El conjunto de investigaciones que hablan de los antecedentes de la Cátedra de la Paz plantean, la Segunda Guerra Mundial y la Declaración de los Derechos Humanos como hitos que permitieron pensar la educación para la paz, a los cuales se les fue agregando componentes propios de cada región de acuerdo con las situaciones de conflicto y violencia que padecieron, o con la creación de otros organismos como la Organización de Naciones Unidas [ONU] o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], que también han tenido la labor de crear estrategias para la construcción de la paz en el mundo. Igualmente, la creación e implementación de la Cátedra ha requerido de un marco jurídico y legal que ampare las políticas públicas enfocadas en la paz. De esta manera, Colombia tiene un compendio de normas como la Ley de Restitución de Tierras, la Ley de Víctimas, la Ley del Primer Empleo, la Ley del Desarrollo Rural que han sido el apoyo a la Ley que regula la Cátedra de la Paz (Bustamante, 2017).

marco de la educación para la paz, aspecto al que apunta nuestra tesis. No se trata solo de analizar los significados de los maestros y maestras frente a la paz, el proceso de paz y demás, sino de reconocer los discursos que se producen y reproducen en la escuela y que contribuyen a ampliar las categorías y fortalecer el saber pedagógico.

Estas reflexiones destacan la importancia de abordar la paz desde las condiciones contextuales de los sujetos, tarea que exige el reconocimiento de su pasado y sus experiencias, de sus necesidades, sus intereses y sus construcciones simbólicas, postura que coincide con lo propuesto en esta investigación.

1.2.3 Reflexiones, críticas y propuestas en torno a la implementación de la Cátedra de la Paz

La implementación de la Cátedra de la Paz, como campo fértil de estudio, ha traído consigo críticas, reflexiones y propuestas. En este sentido, Álvarez y Marrugo (2016); Herrera y Pertuz (2016a); Ortega (2016a, 2016b); Pizarro (2018); Pozo (2016) nos acercan a un diálogo en el que emergen diversas posturas al respecto.

En el estudio titulado “Cátedra de paz en Colombia: una mirada que supera la tiza y el tablero”, Álvarez y Marrugo (2016) contrastan la legislación de la Cátedra la Paz y su puesta en práctica. Con base en ello, ponen de relieve una serie de interrogantes que entrañan la implementación de esa política pública y que han servido de insumo para contrastar con los resultados de nuestra investigación. En primer lugar, se refieren a la cuestión del contenido académico de la Cátedra de la Paz. Según los autores, existe el riesgo de que este se limite a la historia de los conflictos y de las guerras, y olvide el presente, las proyecciones y los programas a futuro. En segundo lugar, analizan el perfil de los maestros y maestras de la Cátedra. Teniendo en cuenta que su contenido requiere diversidad, se preguntan cuál debe ser la formación de los y las docentes¹⁵. En tercer lugar,

¹⁵ En este punto, los autores se atreven a afirmar que la Cátedra de la Paz debe superar, en la práctica, la tiza y el tablero para dar paso a nuevas perspectivas y actuaciones destinadas a la convivencia escolar, en las que sea el maestro o maestra quien, con sus comportamientos y conductas dé ejemplo de participación autónoma,

observan que la evaluación es un aspecto complejo de la Cátedra, pues al abordar asuntos simbólicos y subjetivos, puede ser difícil definir y asignar notas o calificaciones.

En consonancia con la propuesta analítica de Álvarez y Marrugo (2016), en la investigación “Cátedra de la Paz colombiana: crítica constructiva al anagrama incompleto” (Pizarro, 2018) se exponen críticas a la implementación de la Cátedra a partir de algunas preguntas: ¿Qué enseñar y evaluar? ¿Cuándo hacerlo? ¿Cómo hacerlo? Estas cuestiones se desprenden del reconocimiento de las premisas de la aplicación de la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, relacionadas con los pilares de metodología, temática y población. Estos autores proponen aplicar didácticas pensadas propiamente para el contexto latinoamericano. Este texto en particular se retoma en varios apartados de la tesis, pues las preguntas que plantea sirvieron de guía al momento de realizar el trabajo de campo.

Hasta este momento, los documentos registrados han puesto su atención en la implementación de la Cátedra de la Paz en instituciones educativas escolares de básica primaria y secundaria. Por su parte, la Universidad del Norte en el estudio “Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz” (Pozo, 2016), muestra interés por brindar a sus directivas y docentes una formación socioeducativa en ciudadanía y paz con un currículo basado en las necesidades pedagógicas de su contexto, y que esté articulada a administraciones y agentes intersectoriales nacionales, regionales y locales. Esto pone de manifiesto que pensar en la paz en momentos coyunturales da lugar a la producción de ideas, proyectos y programas en diversos ámbitos, lo que tiene efectos sobre las instituciones instauradas en la sociedad.

La instauración de la Cátedra de la Paz en instituciones educativas del país ha suscitado la problematización de términos como cultura de paz y educación para la paz. Herrera y Pertuz (2016a); Ortega (2016a, 2016b), por medio de sus investigaciones, cuestionan la orientación que debería tener la Cátedra respecto de la comprensión de los

activa, decidida y no violenta y contribuya al desarrollo humano para incidir en la sociedad, promover y construir la paz. Asimismo, señalan que esto debe acompañarse de actitudes que generen acciones concretas.

fenómenos de violencia en Colombia para hacer visibles las particularidades nacionales, regionales y locales del conflicto, sin perder de vista el contexto internacional. De otro lado, convocan a los maestros y maestras a compilar multiplicidad de experiencias de las comunidades frente al conflicto para mostrar formas de resistencia que incidan en la acción educativa (Ortega, 2016a, 2016b). Tal problematización favorece la configuración de subjetividades con pensamiento crítico en la medida en que dinamiza el trabajo intelectual de quienes estudian temas relacionados con la paz (Herrera y Pertuz, 2016a). Si bien estas investigaciones presentan un aporte conceptual a nuestra tesis, es fundamental mencionar que se toma distancia de ellas en el sentido en que, más allá de definir cómo “debería” estar orientada la Cátedra, nuestro estudio en particular, muestra cómo se está orientando.

1.2.4 Cátedra de la Paz y Derechos Humanos

El tema de los derechos humanos está presente, a veces de forma explícita y otras veces de manera tangencial en los estudios que se han relevado en estos antecedentes investigativos. Esto se debe a que la educación para la paz, la cultura de paz, la pedagogía de la paz, entre otros derivados, propenden por la formación de un sujeto que promueva la humanización y la vida digna, aspectos íntimamente relacionados con los objetivos de los derechos humanos. Este es el motivo por el cual algunos autores consideran que la Cátedra de la Paz debe enfocarse en ellos para resolver y superar los conflictos y generar cambios sociales (Jojoa, 2016; Otálora, 2018; Villada y Estrada, 2018). Si los sujetos se preparan para resolver los conflictos de forma regulada y concertada, respondiendo a las necesidades de quienes participan en ellos, se logrará avanzar en la formación en competencias ciudadanas y en el ejercicio de la ciudadanía (Jojoa, 2016).

En la misma línea, Otálora (2018), Villada y Estrada (2018) ven en la formación en resolución de conflictos una oportunidad para que los estudiantes se conciban como sujetos políticos y sociales. Esto implica que la Cátedra de la Paz debe estar articulada a los derechos humanos a través de escenarios socializantes de aprendizaje, en los que los y las estudiantes se conviertan en actores activos y generen soluciones a situaciones de la vida real, y que constituyan un nicho del aprendizaje significativo. En conclusión, la Cátedra

debe ser, según Otálora (2018), vivencial y no teórica, premisa que se contrasta con nuestra tesis a partir de los casos seleccionados para realizar el trabajo de campo.

1.2.5 Cátedra de la Paz y currículo

La definición de un currículo para la Cátedra de la Paz es un tema preocupante, pues las normas que ordenan implementarla no brindan estrategias claras para hacerlo, ni rutas que se dirijan a la construcción de una cultura de paz en las instituciones educativas. En lo que respecta al currículo, únicamente pueden ubicarse propuestas sobre el *deber ser* de la Cátedra. Ese es el caso de la investigación titulada “Construcción de paces en escenarios de conflictos. Hacia la consolidación de culturas de paz” (Bustamante, 2016), que se realizó entre los años 2015 y 2018 y tenía por objetivo desarrollar un currículo que surgiera de experiencias significativas. De acuerdo con ese objetivo, el texto reitera la importancia de que los lineamientos que dan vida a la Cátedra de la Paz sean construidos desde las bases, es decir, desde los sujetos, no aquellos que ostentan el poder, sino de las personas de a pie.

La discusión que plantea Bustamante (2016) sobre la hegemonía epistemológica de ciertos currículos abre las posibilidades de avizorar el campo social en el que el currículo se convierte en acción; esto es, contextos escolares específicos donde las personas se forman y actúan desde la estructuración de los poderes hegemónicos que moldean identidades específicas. Por otra parte, los currículos, en el caso específico de la Cátedra de la Paz, no deben ser imposiciones, mucho menos si se busca crear una cultura de paz con sujetos que tengan conciencia política crítica.

En suma, se puede inferir que los autores prescriben un currículo que propenda por una formación política generadora de espacios para fortalecer las identidades y que se contraponga a los procesos de homogeneización cultural reforzados por políticas educativas que desconocen los contextos sobre los cuales van a actuar, y que no distinguen la diversidad de posibilidades y situaciones de las comunidades.

1.2.6 Cátedra de la paz y memorias

Este análisis documental también permitió encontrar algunos estudios que abordaban la Cátedra de la Paz desde la perspectiva de las memorias. Son tres las investigaciones de este segmento que relevamos y que dan cuenta del enlace entre la Cátedra y las memorias: “Paz, memoria y pedagogía” (Aponte, 2016); “La construcción de una paz con memoria: reto a la amnesia colectiva” (Garzón, 2016) y “Pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia para la construcción de una conciencia histórica” (Torres, 2016).

Estas investigaciones amplían las posibilidades de análisis de la Cátedra de la Paz, pues llaman la atención sobre el hecho de que, aunque hubo un proceso de paz, las causas estructurales del conflicto no han cambiado, la violencia ha desfigurado el tejido social y ha dejado huellas profundas en la cultura política, las estructuras y relaciones de poder, así como en los procesos de construcción de Estado-nación. De esta forma, si bien el proceso de paz abre un momento de transición, se enfrenta con construcciones históricas ya establecidas. Procedería, entonces, una reestructuración de saberes, de imaginarios, de representaciones sociales, y una deconstrucción del tejido social. Allí las memorias juegan un papel fundamental en tanto contribuyen a la configuración de la identidad y las subjetividades (Garzón, 2016).

En “Paz, memoria y pedagogía”, Aponte (2016) pregunta cuál es la paz sobre la que se habla tan frecuentemente, quiénes son los que han hablado de paz, y a qué tipo de paz se refieren. Estos interrogantes son formulados después de observar un letrero en la casa de un campesino que decía: “Desde que nacimos estamos hablando de paz”, lo que conduce al autor a inferir que existen palabras que se desgastan por su uso, y que acuñar términos en medio de una situación coyuntural puede llevar a la saturación¹⁶ en el lenguaje o en los discursos cotidianos. Además, se puede incurrir en reduccionismos tal como ha ocurrido en diversas ocasiones con los términos paz, memoria y pedagogía. Por ejemplo, la paz se convierte en ausencia de violencia o de conflictos, la memoria se opone al olvido y se limita al efecto de recordar, y la pedagogía es equivalente a procesos de formación. Son estas mismas preocupaciones del autor las que guían parte del trabajo de campo para

¹⁶ Denota cansancio en la repetición del discurso.

consolidar la tesis, por tanto, este texto es insumo para elaborar preguntas que orienten nuestro proceso investigativo.

El grupo de investigación “Educación y Cultura Política” de la Universidad Pedagógica Nacional ha definido cinco criterios para pensar las conexiones entre memoria social y educación. Primero, el grupo tiene un propósito político que conjuga la labor educativa con la tarea de investigar para construir sociedades diferentes. Segundo, parte de circunstancias actuales que demanda la sociedad, lo que significa un esfuerzo a nivel educativo para forjar subjetividades políticas y configurar actores sociales que intervengan y transformen la sociedad. Tercero, su producción académica ha expuesto el debate acerca de los contenidos de procesos educativos que generen discontinuidad de las relaciones violentas y configuren la subjetividad. Allí surge la pregunta por el pasado que se quiere enseñar y bajo qué perspectivas. Cuarto, hay una intención por comprender la pedagogía de la memoria como una apuesta de formación ética y política que es sustentada en la perspectiva de historia del tiempo presente. Quinto, los desarrollos investigativos han dejado ver que la memoria histórica es un escenario para la producción política y que puede articular los registros del pasado con las apuestas de construcción de futuro (Aponte, 2016).

En consonancia con lo anterior, en la investigación “Pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia para la construcción de una conciencia histórica”, Torres (2016) presenta reflexiones orientadas hacia la construcción de una educación para la paz materializada en la Cátedra que facilite la justicia social y la democracia como alternativas para abordar las diferencias y las desigualdades. Este investigador expone una tipología de pedagogías cuya puesta en práctica es posible en el contexto de postacuerdos de paz, de modo que amplía la gama de opciones para llevar al aula. Entre las pedagogías propuestas allí se encuentran la pedagogía del cuidado, la pedagogía de la memoria, la pedagogía de la resiliencia, la pedagogía del perdón y la reconciliación y la pedagogía de la tierra.

A manera de síntesis, los textos referenciados son en su mayoría de corte cualitativo y se enfocan especialmente en el deber ser de la Cátedra de la Paz, pues es un tema reciente, inacabado y en construcción. Varios de ellos coinciden en que los lineamientos, currículos,

planes y programas para su implementación deben elaborarse en concordancia con los contextos y realidades de los sujetos donde las comunidades deben ejercer un rol primordial en el ejercicio de construcción de la Cátedra. Igualmente, se apela a pensar didácticas y pedagogías que desborden las prácticas educativas tradicionales y se convida a que haya estrategias menos teóricas y más vivenciales que permitan un aprendizaje significativo.

Los hallazgos que se describen en los textos son convenientes para analizar la construcción social del conocimiento sobre memorias a partir de las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz porque ponen de presente aspectos de la Cátedra de la Paz que deben ser explorados e interpretados, y que no pueden pasar desapercibidos al momento de acercarse a ella como un objeto susceptible de ser investigado, por ejemplo, el autoconocimiento de los sujetos, la desnaturalización de la violencia, las subjetividades en los espacios escolares y la aplicación de técnicas que permiten que los sujetos resignifiquen espacios, expongan sus narraciones y sus modos de ser, visibilicen sus micro universos y movilicen sus emociones.

1.3 Construcción Social del Conocimiento

Abordar en primera instancia la Educación para la Paz y la Cátedra de la Paz para dar cuenta de los antecedentes investigativos permitió identificar, como decía anteriormente, que no hay investigaciones que articulen esta política pública con la construcción social del conocimiento sobre las memorias. Sin embargo, la aproximación a aquellos documentos que analizan la construcción social del conocimiento abrió la posibilidad de explorar referentes conceptuales, metodologías y bibliografía que se constituyen como sustento de nuestro proceso de investigación.

Este ejercicio de indagación hizo posible determinar que la producción de textos sobre investigaciones relacionadas con esta categoría es amplia, especialmente en España, Argentina, México y Colombia, y se ancla en disciplinas diversas como la pedagogía, la psicología, la sociología, la filosofía, la tecnología y las ciencias exactas. Esta búsqueda nos permitió identificar una cantidad indeterminada de documentos que hablan de la *construcción social*, más allá del conocimiento. En su mayoría, muestran cómo la

interacción y el lenguaje son necesarios en los procesos de construcción social, y el caso específico de la construcción social del conocimiento no escapa de esta premisa.

Existen desarrollos teóricos de la *construcción del conocimiento* que no la adjetivan con el término “social”. No obstante, al acercarse a tales propuestas teóricas es posible leer, algunas veces entre líneas y otras de forma explícita, que cuando se habla de este fenómeno el componente social siempre está presente. Se puede inferir que no es posible construir conocimiento a través de procesos mentales individuales. De hecho, es el ámbito social el que le otorga sentido o significado.

1.3.1 Construcción social del conocimiento: perspectivas teóricas

A través de la revisión bibliográfica identificamos trabajos académicos que se ocupan del análisis de la construcción social del conocimiento y su incidencia en la sociedad. Relevamos las investigaciones “Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad” de Delval (2017) y “La construcción y apropiación social de conocimiento para la transformación. Sistematización social de las prácticas del Instituto de Estudios Regionales” de Galeano (2014). En ellos, se denota un marcado interés por problematizar las prácticas científicas y su relación con las ciencias sociales y la sociedad.

Las representaciones sociales y los significados son fundamentales para comprender la construcción social del conocimiento. De acuerdo con el análisis de Delval (2017), una de las capacidades del ser humano es construir representaciones de la realidad, y el conocimiento del ambiente y la adaptación a él juegan un papel clave en ese sentido. Desde una mirada constructivista, la percepción que se tiene de la realidad no es inmediata/fáctica, sino que la representamos en la mente y esto permite actuar de una u otra forma bajo ciertas circunstancias.

Esta investigación expone, además, que es frecuente confundir el origen del conocimiento y su contenido. El origen del conocimiento es social y solo es posible cuando se vive en sociedad y se comparte con otros. En cuanto al contenido, el conocimiento puede

ser de cualquier segmento de la realidad. El hecho de que el conocimiento sea social y compartido, no se adquiere por copia o transmisión, sino que el sujeto reconstruye. Este supuesto se explica en las diferencias culturales o en la multitud de concepciones que se dan en la y de la sociedad (Delval, 2017).

Podemos señalar que uno de los puntos de encuentro entre la investigación de Delval (2017) y nuestra tesis, es el asunto de las representaciones de la realidad de las cuales se valen los maestros y maestras para dotar de sentido sus clases de Cátedra de la Paz orientadas a las memorias. Son esos mismos sentidos los que se comparten en las prácticas de aula entre sujetos que son activos e intercambian ideas, percepciones, experiencias y actitudes. Además, la idea de que el conocimiento se construye a partir de la interacción y el lenguaje donde los sujetos no son solo emisores y receptores, sino agentes activos, es esencial para sustentar la categoría de construcción social del conocimiento que se aborda en la tesis.

Otra mirada, enfocada en un caso concreto, la investigación “La construcción y apropiación social de conocimiento para la transformación. Sistematización social de las prácticas del Instituto de Estudios Regionales” de Galeano (2014), muestra que en los últimos años se viene promocionando en Colombia políticas y estrategias nacionales de ciencia, tecnología e innovación. Las producciones académicas se divulgan a diferentes públicos; sin embargo, la preocupación pone el lente sobre la forma explícita en la que el conocimiento producido retorna y se transmite a la sociedad (Galeano, 2014). En el caso específico del Instituto de Estudios Regionales [INER] adscrito a la Universidad de Antioquia, el debate sobre la construcción y apropiación social del conocimiento está atravesado por un discurso donde predominan las políticas estatales y se restringen, en gran medida, iniciativas innovadoras que procuren la transformación social.

Desde una perspectiva de labor colectiva de los grupos de investigación que hacen parte del INER, las experiencias acumuladas han configurado enfoques epistemológicos que se ponen en juego en la academia y la sociedad; pero, la pregunta latente que inquieta a los investigadores e investigadoras es cómo potenciar la construcción y apropiación social

del conocimiento desde la sociedad y con la sociedad sin dejar de lado la transferencia convencional del conocimiento teórico (Galeano, 2014). Este estudio, en particular, tensiona el “cómo” construir conocimiento, un conocimiento socialmente aprehensible que a la vez dé cumplimiento a los parámetros de rigurosidad académicos exigidos por las políticas estatales. La tensión sobre el “cómo” construir conocimiento también se encuentra presente y traza la ruta metodológica de nuestro trabajo de tesis. Aunque la investigación relevada no responde a la pregunta, sí presenta un marco posible de análisis y una vacancia por resolver.

1.3.2 Construcción social del conocimiento y prácticas educativas

El abordaje de la construcción social del conocimiento, a partir de las prácticas educativas, se presenta como un desafío. Muestra de ello son las investigaciones de Mendoza García (2015) “Otra mirada: La construcción social del conocimiento” y de Pedragosa (2018) “El conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios”.

En la construcción social del conocimiento las narrativas que usan las personas para representar las situaciones que viven, son relevantes. Ellas muestran los discursos para construir la realidad. En otras palabras, la forma como hablamos es muestra del mundo que habitamos. Este juicio se suscita por el análisis a la teoría vygotskiana que alude a la idea de que la percepción, el razonamiento lógico, el pensamiento y la memoria están mediados por instrumentos de creación social y son producto de la evolución histórica de la actividad humana. Lo que en un primer momento se da en el plano social, luego actúa en el ámbito personal (Mendoza García, 2015).

La investigación de Mendoza García (2015) se sintetiza en que las interacciones discursivas deben ser analizadas con profundidad en el campo educativo, ya que este contribuye a la comprensión del mundo social. Se trata, entonces, de explorar las maneras en que el lenguaje se usa en el espacio escolar y determinar cómo se comparte, se crea comunidad, se construye conocimiento y cómo, a través del lenguaje y los discursos, se

puede dar continuidad a las experiencias. La pregunta por cómo construir conocimiento en la escuela pasa por darle sentido, en el caso de nuestra tesis, al discurso de maestros y maestras en el aula de clase por ser ellos quienes, en el marco de la Cátedra de la Paz, llevan al espacio escolar la propuesta de trabajar las memorias.

Las prácticas de docentes universitarios es fuente de indagación para Pedragosa (2018) quien se acerca al conocimiento que poseen los y las docentes y a los procesos que supone la enseñanza en el ámbito universitario. Para ello caracteriza la construcción del conocimiento desde los enunciados de los y las docentes en el contexto de las clases, y analiza los procesos de diálogo entre estos y los y las estudiantes para indagar cuáles son los conocimientos sobre la enseñanza y cómo se construyen. Para Pedragosa (2018) la importancia de este tema proviene del interés por mejorar las prácticas de enseñanza y facilitar las trayectorias escolares de los y las estudiantes, hecho que no escapa a los intereses, en este caso, de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz. También, su preocupación se centra en reconocer los y las docentes como sujetos de aprendizajes.

Las investigaciones relevadas de Mendoza García (2015) y Pedragosa (2018) comparten elementos. Entre ellos está la preponderancia asignada al lenguaje, los discursos y significados de los y las docentes. El punto de partida de la indagación de Pedragosa (2018) es romper con la idea de que la enseñanza de los y las docentes proviene de su formación cuando el conocimiento opera en las prácticas de la cotidianidad y se construye de forma situada en la relación con otros en la vida en el aula, institucional y personal en medio de la estructura socio cultural e histórica de la universidad. Las prácticas de los y las docentes, implican la reflexión sobre dichas estructuras. Se resaltan en este estudio los significados de los y las docentes para identificar su saber disponible y complejizar la idea de enseñanza al enunciar que es una cuestión compleja y multidimensional, con diversidad de componentes articulados, presupuesto que rivaliza con la noción de transmisión de contenidos.

Recapitulando, las fuentes bibliográficas consultadas y relevadas confluyen en que la construcción social del conocimiento se da en la esfera social y redundante en el ámbito

personal. La estructura de la sociedad, la cultura, la historia y los contextos hacen parte constitutiva de la comprensión sobre cómo se configura el conocimiento. Los sujetos construyen y dotan de sentido a la realidad social. El lenguaje y los discursos dan cuenta de ello.

En general, encontramos que las investigaciones reseñadas se llevaron a cabo bajo un enfoque cualitativo de carácter interpretativo con énfasis en el estudio de caso. El rastreo documental, la observación, la encuesta y las entrevistas semiestructuradas y en profundidad fueron las técnicas de recolección de información más usadas en ellas. Para el análisis de datos, la estrategia más recurrente fue el análisis de contenido. Los referentes conceptuales clave, citados en buena parte de los documentos referidos, son autores representativos de la corriente del interaccionismo simbólico, como Blumer, Goffman y Mead, de la fenomenología, como Alfred Schütz; Vygotsky, Bruner y Castorina de la pedagogía, y Piaget de la psicología, lo que nos delinea una perspectiva teórica en el desarrollo de la tesis.

1.4 Memoria

El interés en el tema de las memorias se ha acrecentado de manera significativa, principalmente en sociedades que han atravesado periodos o ciclos de violencia política, guerras civiles o dictaduras militares (Jelin, 2014). Esto es notorio, especialmente, en países como España y en buena parte de los países de América Latina, entre los que sobresalen Argentina, Chile, Uruguay, Brasil y Colombia por tener una notable producción de textos que son resultado de investigaciones relacionadas con el tema.

Debido al volumen de información, optamos por relevar algunas investigaciones halladas en Colombia¹⁷. Por consiguiente, podemos decir que, la paz y su consecución

¹⁷ Los textos encontrados adicional a las investigaciones desarrolladas en Colombia son: documentos de corte teórico (Jelin, 2014; Vázquez y Leetoy, 2016; Traverso, 2017), España (Tamarit, 2014; Lammers, 2015; Vilavedra, 2015; Delgado y Estepa, 2016), América Latina (Basile y Trigo, 2015), Uruguay (Marín, 2016), Brasil (Sacavino, 2015; Brito, 2018), Chile (González y Gatica, 2015; Sepúlveda G., Sepúlveda Gatica, A., Piper, y Troncoso, 2015), Argentina (Riveros, 2015; Wechsler, 2015; Alonso y Lastra, 2016; Cueto-Rúa, 2016; Garbarino, 2016; Legarralde y Brugaletta, 2017; Raggio, 2017; Fabril, 2018; Legarralde, 2018).

siempre han estado en la agenda política del país (Bautista Erazo, 2015). Las producciones académicas colombianas abordan el tema de la memoria referida al conflicto armado, generalmente, situada en casos específicos de violencia en determinados territorios. Es destacable el hecho de que se estudie la memoria anclada en actos victimizantes como masacres, desplazamiento forzado y desaparición forzosa perpetrados por grupos armados al margen de la ley como guerrilla y paramilitares (Arias López, 2013; Gómez, 2014; Guatavita, 2015; Hernández y Mosquera, 2015). Esta caracterización le da un matiz diferente a lo acontecido en el cono sur con las dictaduras militares que ya no operan en esos países, más aún, a sabiendas de que el conflicto armado en Colombia todavía continúa.

De manera amplia, estas investigaciones visibilizan la memoria social o colectiva de los y las ciudadanos-as que han vivido sucesos traumáticos, siempre, con la finalidad de comprender el fenómeno de violencia y evitar su repetición. Igualmente, enfatizan en la preponderancia de los testimonios de las víctimas y de la memoria histórica en el contexto de posacuerdos para construir la paz (Bautista Erazo, 2015; Gómez, 2014; Guatavita, 2015; Hernández y Mosquera, 2015).

Las memorias en tiempos de conflicto son una alarma sobre lo que puede ocurrir a las próximas generaciones si no se aprende de los eventos traumáticos. Es por este motivo que Bautista Erazo (2015) justifica exponer en el escenario público el dolor y los horrores de la guerra para sensibilizar a la sociedad y derrotar la naturalización de la violencia. Esta idea dialoga con las investigaciones reseñadas en el párrafo anterior y con las apreciaciones que emergieron de las entrevistas en el trabajo de campo, las cuales muestran la conveniencia de emplear estrategias para la no repetición de los hechos de barbarie. Podríamos decir que es una memoria con intención aleccionadora.

De igual importancia resulta explorar la memoria histórica del conflicto desde la óptica de lo que ha construido y promovido el Estado colombiano y sus diferencias y contrastes con respecto de las acciones que emprenden las comunidades para conservar sus recuerdos. Zuluaga (2014) examina el contexto en el que surge el Grupo de Memoria Histórica, sus lógicas, características y transformaciones, y el proceso de construcción de

memorias que se realizó hasta la publicación del “¡Basta ya! Colombia, memorias de guerra y dignidad”, informe entregado al presidente de la República en el año 2013. En esa medida, es pertinente tener en cuenta este estudio porque el ¡Basta ya! es una fuente de consulta para los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz y ha sido fuertemente difundido en espacios académicos, a la vez que ha servido para rastrear las políticas de memoria en Colombia, tema que es abordado en el capítulo 4.

Aunque estas investigaciones no tienen como objetivo abordar la construcción de conocimiento sobre las memorias, sí aportan bibliografía y pautas de indagación e interpretación acerca de los discursos que circulan socialmente de la historia reciente de Colombia, las representaciones sociales de las víctimas y la importancia de la memoria para construir paz, con algunas prescripciones para tratar el tema en zonas sacudidas por la violencia.

1.4.1 Memorias de los conflictos en la escuela

Como venimos mencionando a lo largo del capítulo, el contexto de posacuerdos de paz representa un reto para la escuela en la labor de formación de sujetos críticos y en el abordaje del pasado-presente traumático. En los trabajos indagados encontramos dos líneas de aprehensión sobre memorias en la escuela; una que se aproxima a las memorias situadas en las narrativas de niños y niñas para comprender sus representaciones sociales sobre conflicto y paz (Acosta Álvarez, 2020; Duque, Iral y Ospina, 2016; Grandas, Parra, Pineda y Romero, 2016; Jaime, 2016; Zorro, 2014) y otra que se acerca a la pedagogía de la memoria desde la intersección entre educación para la paz y las pedagogías críticas para impulsar procesos de reconciliación, verdad y justicia en entornos escolares (Londoño y Carvajal, 2015; Londoño Muñoz, 2020).

Dadas las emociones de desesperanza y de traumas provocados por el conflicto bélico, surge la necesidad de escuchar las voces de niños y niñas víctimas acerca de sus formas de entender y presentar la paz (Acosta Álvarez, 2020). En varios segmentos de este capítulo, hemos reconocido el valor que poseen las representaciones sociales, las

percepciones, los juicios de valor y la construcción de la realidad que hacen los sujetos para la configuración de la cultura de paz. Este ejercicio, mediado por las memorias, genera espacios de deconstrucción de la guerra y recupera las lógicas de reconciliación y perdón con un enfoque metodológico narrativo, pues abona terreno para entender las dinámicas, interacciones y prácticas sociales (Acosta Álvarez, 2020).

A través del análisis de narrativas en el tratamiento de las memorias se evidencia la configuración de la socialización de niños y niñas frente a cómo se conciben a sí mismos y a los agentes con quienes se relacionan. Las relaciones que se edifican en la familia y en la escuela dan sentido de identidad, arraigo y subjetividad política (Acosta Álvarez, 2020; Duque, Iral y Ospina, 2016; Grandas, Parra, Pineda y Romero, 2016).

Si bien, el conflicto armado genera rupturas sociales e impregna los conceptos, imágenes y valoraciones que los sujetos tienen de su realidad, Acosta Álvarez (2020) encuentra que la idea de paz que portan los niños y niñas protagonistas de su investigación consiste en una ausencia de daño físico y verbal, y en actos de la vida cotidiana donde se refleja el respeto y la tranquilidad. Los niños y niñas no mencionan el conflicto armado debido a que en sus hogares se han omitido recuerdos relacionados con el tema.

Las narrativas cumplen un rol primordial en los estudios sobre memoria al servir de presentación del mundo de la vida. En este sentido, es una herramienta que reconstruye relatos, expresa subjetividades y comprende experiencias (Jaime, 2016). El análisis crítico de las memorias en la escuela problematiza la idea de que la escuela sea un escenario propicio para que las percepciones del sujeto tengan movilidad y este no incorpore una sola idea de la memoria (Zorro, 2014).

La enseñanza de la memoria en el aula es concebida por algunos investigadores e investigadoras como una oportunidad de establecer diálogos sobre el pasado conflictivo y el momento histórico que vive Colombia por los acuerdos de paz. Tal es el caso del proyecto “Educación para la Memoria: Reflexionando sobre la Memoria Histórica en las Escuelas Colombianas” en el que Londoño y Carvajal (2015), exploran las pedagogías de la memoria

para formar a los estudiantes a la luz de las premisas del aprendizaje significativo, y contribuir al ejercicio de la ciudadanía y a la toma de posición política en relación con el conflicto armado colombiano. Esta investigación es un referente necesario en nuestra tesis porque propone estrategias, también referenciadas por algunos-as entrevistados-as, como la de hacer consciente la memoria individual por medio de la evocación, el diálogo y la escucha de relatos. De este modo, se establecen conexiones con otras subjetividades en términos cognitivos, emocionales y actitudinales (Londoño y Carvajal, 2015).

En lo que respecta a la memoria colectiva, Londoño y Carvajal (2015) aplicaron talleres para explorar y sensibilizar a los y las estudiantes con quienes llevaron a cabo el proyecto. Allí, encontraron que los relatos generalmente aparecen fragmentados, y, en algunos casos, se invisibilizan situaciones en las que se anula de forma simbólica al otro. Una de las explicaciones a este hecho, es el distanciamiento entre los múltiples actores del conflicto; además, la manipulación del recuerdo y la naturalización de la violencia.

De lo anterior se deduce que el abordaje de la memoria histórica en entornos escolares requiere del reconocimiento de que, tanto la escuela como la memoria, constituyen luchas políticas que influyen en cuestiones sensibles de los individuos y las comunidades como el pasado y la identidad. Los sentidos de la memoria histórica en maestros, maestras y estudiantes, transversaliza los ejercicios de construcción social del conocimiento, ya que los propósitos, las fuentes de información y los recursos tienen incidencia en la comprensión del conflicto armado y en pensar acciones transformadoras (Londoño Muñoz, 2020).

En general, estas investigaciones otorgan variedad de datos e interpretaciones sobre el pasado reciente de Colombia y han sido fuente de información para comprender que los antecedentes investigativos son una forma de configurar construcción social del conocimiento desde la mirada de la academia y los expertos en conflicto armado, educación para la paz y memorias. Corresponde a nuestra tesis comprender los elementos internos propios de las prácticas de aula de los maestros de la Cátedra de la Paz.

En lo extenso del capítulo visualizamos que el conflicto colombiano, las memorias y la intención de construcción de paz recorren de la mano los anaqueles de bibliotecas, librerías y centros de investigación, lo que indica que los análisis que se acercan a las memorias están suscritos al periplo histórico de la violencia en el país. La escuela, como institución del Estado, adquiere cada vez más protagonismo en la trama de sentido por comprender las lógicas y dinámicas de la violencia armada. En la Cátedra de la Paz aparece y se nombra el conflicto a través de las memorias y el uso de narrativas. Así, nos damos cuenta de las construcciones del mundo de la vida de los actores sociales y percibimos la lucha de poderes y la disputa por las memorias (Legarralde, 2018). Vale la pena arriesgarse a decir que, en más de 50 años de conflicto armado, con una violencia asimétrica a lo largo del territorio, con múltiples actores participantes en él, la construcción social del conocimiento sobre las memorias en la escuela secundaria se desarrolla alrededor de dichas disputas.

Para finalizar, y luego de haber hecho un exhaustivo recorrido documental por las investigaciones realizadas sobre la educación para la paz, la política pública de la Cátedra de la Paz, las categorías de construcción social del conocimiento y memorias, se identifica la necesidad de la sociedad colombiana, y propiamente de la academia, de continuar indagando alrededor de estos ejes. Si bien en algunos países los trabajos investigativos relacionados con temas de memoria se encuentran ampliamente abordados, en Colombia, por las características y peculiaridades del conflicto¹⁸, es importante que se debatan diferentes análisis sobre el fenómeno, más aún, en el contexto de básica secundaria y media, donde los niños, niñas y adolescentes portan sus propias construcciones de la realidad. De esta forma y con base en los antecedentes investigativos, es posible considerar que existe una vacancia respecto de la construcción social del conocimiento sobre las memorias en la escuela. Consideramos que nuestra tesis presenta un aporte novedoso, pertinente y valioso al campo pedagógico y a las ciencias sociales.

¹⁸ El conflicto armado sigue latente en diversos territorios del país, por tanto, la indagación sobre asuntos de memoria presenta muchas dificultades para los investigadores.

CAPÍTULO 2.

REFERENTES CONCEPTUALES

Este capítulo expone los referentes conceptuales que sustenta la perspectiva teórica desde la cual se desarrolla la investigación. Para ello, comenzamos por definir la Cátedra de la Paz, el concepto y el tipo de política pública dentro de la cual se inscribe. Luego, caracterizamos cuatro categorías que dialogan constantemente: currículum, construcción social del conocimiento, memorias y prácticas de aula. En principio, estas se toman por separado para lograr su aprehensión epistémica, pero, son correlacionadas finalmente, en el corpus teórico.

2.1 Cátedra de la Paz: ¿una política pública para qué?

Como hemos mencionado en los antecedentes investigativos, la Cátedra de la Paz aparece en el espectro educativo del país como una política pública. Esta estrategia del gobierno es una posibilidad de brindar a los ciudadanos y ciudadanas algunos elementos de orden conceptual para la reflexión y comprensión del fenómeno del conflicto armado en

Colombia, teniendo en cuenta que este, si bien toca de alguna manera a toda la población, se ha vivido de forma asimétrica en el territorio, en el sentido en que ha arreciado en ciertas zonas o poblaciones, mientras que en otras se ha conocido por los medios de comunicación.

El concepto de política pública es definido como el producto que emana de la autoridad pública, que tiene legitimidad gubernamental y que hace alusión a prácticas y normas (Mény y Thoenig,1992). También, son un conjunto de objetivos, decisiones y acciones que emprende un gobierno con el objeto de solucionar problemas prioritarios para los ciudadanos (Tamayo Sáez,1997). Las políticas públicas son el resultado de un proceso que inicia con la detección de un problema de gran envergadura, el cual atrae la atención y el accionar para propiciar la mitigación o eliminación de dicho problema (Acuña y Chudnovsky, 2017).

Los enfoques más comunes encontrados en la literatura sobre implementación de políticas públicas son: *top-down* y *bottom-up*. El primero se refiere a políticas cuyo diseño se gestiona “desde arriba” a través de estatutos o normas jurídicas y el rango de los problemas emerge de los procesos políticos (Suasnábar, Rovelli y Di Piero, 2018). Los estudiosos más reconocidos del tema son Sabatier, Van Meter y Van Horn. En el segundo caso, el diseño del enfoque comienza “desde abajo”, esto es, desde los actores sociales y se analiza en cada nivel el desempeño de la política y los recursos para lograr los objetivos (Revuelta-Baquero, 2019). Los sujetos externos al aparato estatal inciden en la selección de los problemas y en la negociación con el gobierno y la rama legislativa (Suasnábar, Rovelli y Di Piero, 2018). Los teóricos más reconocidos sobre el tema son Weatherley, Lipsky, Elmore, entre otros (Revuelta-Baquero, 2019).

Con base en esta caracterización, podemos decir que la Cátedra de la Paz es una política pública con un enfoque *top-down*. Esta surge en el seno del gobierno y no de los actores sociales de las comunidades. Dicha política está expresada en una ley que tiene mayor posibilidad de permanecer en el tiempo, pues su alteración demandaría un trámite complejo del poder legislativo. En este sentido, abarca acciones de individuos dirigidas a dar cumplimiento a objetivos planteados previamente, compromete la educación y la

pedagogía para la paz, y tiene implicaciones en todos los ámbitos del mundo de la vida, ya que reta a los maestros y maestras, y a la sociedad en general, a transitar el mundo y a construir realidades a partir de la observación, el análisis y la comparación de hechos o acontecimientos de los contextos históricos y actuales. Comprender los fenómenos de violencia, hallar otras respuestas y alternativas a la resolución de conflictos, reivindicar nuestras actuaciones, responsabilizarnos de las decisiones y acciones, y aprender a convivir, son algunas de las apuestas para establecer, consolidar y mantener una cultura de paz. Ahora bien, cabe aclarar que el hecho de que la Cátedra haya sido creada “desde arriba hacia abajo” no implica que los maestros y maestras no estuvieran abordando el tema de la paz con anterioridad. Es decir, la Cátedra se desplegó sobre un terreno que no era del todo árido.

La Cátedra de la Paz se inscribe dentro de un marco legal de acción, y sus disposiciones comprometen a las instituciones educativas en la inserción de dispositivos teóricos, prácticos, pedagógicos y didácticos que se acerquen a diversos conceptos relacionados con los contextos de violencia del país con el fin de contribuir a la consolidación de una cultura de paz. Esto supone un esfuerzo por transformar ideas y actitudes para promover la paz, además de cambiar las formas de asumir los conflictos de tal forma que no se genere violencia y haya confianza en las poblaciones que han sufrido la guerra (UNESCO, 1998).

La cultura política es entendida como “el conjunto de actitudes, normas y creencias compartidas más o menos ampliamente por los miembros de una determinada unidad social y que tienen por objeto fenómenos políticos” (Landi, 1988, p. 202). Para Mouffe (1999) la política es una esfera social de naturaleza conflictiva, diversa y multiforme, constitutiva de las relaciones humanas que se hace y se practica.

En cuanto a la cultura de paz¹⁹, Tuvilla (2006) indica que representa un desafío para la escuela, por lo menos, con tres retos: el primero de ellos es pasar de una escuela

¹⁹ La cultura de paz, de acuerdo con Tuvilla (2006), entraña sustantivos como aquellos que hacen parte de las cuatro “D” —Desarrollo, Derechos Humanos, Democracia y Desarme—. Arribar a cada uno de estos

institucionalizada a un modelo de sociedad educativa. Esto es, que las diferentes instituciones de la sociedad unan esfuerzos para educar, y que esta responsabilidad no resida solamente en la escuela. El segundo es promover las comunidades de aprendizaje, en las que la escuela sea para la comunidad educativa un centro de cultura crítica y transformación. El tercero es pensar en un currículo que propenda por que los estudiantes tengan una visión del futuro que desean, lo cual exige una organización escolar que promueva la participación, el debate y la puesta en tensión de los dilemas sociales, políticos, económicos y culturales presentes en las comunidades educativas.

Uno de los elementos clave de la Cultura de Paz es la formación de la ciudadanía en democracia y participación. La Cultura de Paz se sustenta en las ideas sobre los derechos humanos, las libertades fundamentales, la democracia, la ciudadanía y sociedad civil, el desarrollo. Los valores que se profesan y que guardan estrecha relación con las ideas de la democracia moderna son: justicia social, igualdad, pluralismo, cohesión social, integración, protección de las minorías, solidaridad, paz y seguridad. La comprensión de estas premisas en un mundo que presenta tantos desafíos, es condición imprescindible para la participación en la construcción social de paz (Tuvilla, 2006).

Dada la complejidad de la sociedad colombiana y los cambios a los que se ha visto sometida a nivel social y político, es preciso poner de relieve la urgencia de pensar los objetivos de la Cátedra de la Paz, y, en particular, “cómo este ejercicio, consciente y activo, crítico y alternativo, colectiva y solidariamente asumido, puede contribuir eficazmente a construir una sociedad cada vez más cohesionada, justa y pacífica”²⁰ (Tuvilla, 2006, p. 6). Esos cambios exigen conceptualizaciones más críticas, tanto de maestros y maestras como de estudiantes, y llamados al ejercicio de la participación, es decir, a ser ciudadanos activos²¹ y no solamente receptores de derechos (Giroux, 2003).

elementos demanda acciones en aras de lograr un mundo globalizado humanizado, e importantes esfuerzos del sistema educativo.

²⁰ La cultura de paz requiere del aprendizaje, a lo largo de la vida, de una ciudadanía democrática, esto es, de competencias y conocimientos que permitan a los sujetos “vivir juntos” en una época caracterizada por el pluralismo de culturas, el aumento del individualismo y la agudización de conflictos que atentan contra la cohesión social. (Tuvilla, 2006).

²¹ En este orden de ideas, Tuvilla (2006) sostiene que la educación tiene un papel importante en la relación interactiva y sinérgica con la cultura de paz, ya que favorece el desarrollo humano y la superación de

Asimismo, la reflexión se deriva de la idea según la cual la educación para la paz²² debe ayudar a los estudiantes a encontrar alternativas para resolver los conflictos en su cotidianidad ligados a la convivencia, lo que redundará de forma positiva en diversos ámbitos sociales como la familia, el barrio, la empresa y facilitará herramientas para que las nuevas generaciones encuentren posibilidades de comprender el conflicto en espectros más amplios como el conflicto armado colombiano, por ejemplo. En un sentido más vasto, y con otro nivel de alcance más complejo, cabe agregar que la educación para la paz devela la necesidad de reconocer las problemáticas propias del contexto colombiano y a sus actores, es decir, sus voces, sus experiencias, sus formas de hacer memoria y los diferentes territorios en los que se encuentran. Lo anterior indica que la educación para la paz comporta la aprehensión del conflicto desde diversos niveles; es decir, en él se puede integrar lo cotidiano e ir escalando hasta llegar a entender conflictos del orden nacional e internacional (Lederach, 1984).

La escuela es un escenario significativo para gestar procesos que ayuden a fortalecer los intereses públicos de propiciar una cultura de paz porque en ella también han quedado inscritas las memorias del conflicto armado, lo que implica insertar allí discursos y programas que apunten a dicho objetivo. De esta manera, reiteramos, en otros términos, la Cátedra de la Paz es una estrategia para reflexionar acerca de los valores, actitudes, tradiciones, estilos de vida y comportamientos articulados con la justicia social y el desarrollo humano sostenible.

2.2 Currículum

Cuando se analiza la construcción social del conocimiento sobre memorias en el ámbito escolar, el currículum se convierte en una categoría clave en tanto hace parte del

prejuicios y estereotipos, propicia interacciones basadas en la cooperación y en la participación, aporta a la aprehensión y comprensión de las diferencias del mundo que habitamos y contribuye al desarrollo de aptitudes para la comunicación libre sustentada en el respeto de los derechos humanos.

²² Al respecto, Fisas (1998) expone que la paz es una gran empresa en la que se deben reducir o evitar las expresiones de violencia, lo que “indica a las claras que la paz no es algo alcanzable de la noche a la mañana, sino un proceso, un camino, una referencia” (p.20).

contexto inmediato de las prácticas educativas escolares. Esta es una tesis que propone el estudio de un componente innovador dentro del currículum escolar colombiano desde una mirada sociológica, intentando identificar los aspectos socio-culturales, históricos y políticos que condicionan la implementación de esta propuesta educativa en el marco de posacuerdos de paz. Sociología del currículum implica problematizar qué se considera "conocimiento" en una sociedad, como sucede en este caso con la Cátedra de la Paz.

“Currículum” es un término con tantas acepciones como autores sobre el tema se encuentren. Su complejidad se debe a que es una construcción cultural que depende del país y de la tradición pedagógica bajo la cual se organicen las prácticas educativas. Con base en esta óptica, se explica la dificultad para lograr un consenso conceptual entre los expertos en el tema. Lo que a su vez lo hace susceptible de leerse e interpretarse de diferentes maneras.

En el campo del currículum han sido identificadas dos vertientes que se expresan de manera diferente: por un lado, está la concepción que lo vincula con el proyecto educativo de una institución escolar y que se expresa en planes y programas de estudio. La otra perspectiva se relaciona con la vida cotidiana; es decir, currículum como “*práctica educativa y realidad curricular*” (Díaz-Barriga, 2003). En nuestra tesis optamos por los postulados de De Alba (1998); Gvirtz y Palamidessi (1998); Vila (1998) para darle un horizonte teórico al término. También, referenciamos el concepto de currículum oculto planteado por Philip Jackson (1991).

Tal como indicamos en el párrafo anterior, retomamos los planteamientos de De Alba (1998) quien define el currículum como “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios...” (p.59). Gvirtz y Palamidessi (1998) por su parte, consideran el currículum como “un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos y un modo de regular las prácticas de enseñanza y la experiencia formativa de los alumnos” (pp. 53-54).

En sintonía con De Alba (1998), Vila (1998) afirma que, cuando se analiza la construcción social del conocimiento, el contexto institucional —en este caso en el que se desarrolla la Cátedra de la Paz—, currículum significa el estudio de las formas de mediación que se usan para hacer presentes los signos, símbolos, creencias, valores, y demás elementos propios del escenario sociocultural. El currículum es la base sobre la cual se desarrollan programas en el aula, y un acercamiento a él permite reconocer las relaciones entre la escuela y la sociedad, entre la escuela y los hilos del poder gubernamental o, como lo plantea Vila (1998), entre la escuela y los textos que se abordan, entre la escuela y los consensos culturales acerca de la educación que se transmite.

También existe una tipología respecto del concepto de currículum. Philip Jackson (1991) establece el término “currículum oculto” para referirse a todo aquello que hace parte de la vida escolar: sentimientos, emociones, valores, actitudes, comportamientos, entre otros elementos, y que no aparece en los documentos del “currículum oficial”. Esto puede indicar que las instituciones educativas van más allá de los contenidos formales establecidos en las asignaturas y de las herramientas pedagógicas utilizadas por los y las docentes para llevar a cabo sus prácticas de aula.

Ligado al currículum emerge el problema del diseño curricular. Mientras el primero se sustenta en la teoría, es ideacional y sirve para proveer generalizaciones y principios, el diseño curricular, basado en el currículum, responde a situaciones pragmáticas; esto es, el acto de construir los planes y programas educativos (Eisner, 1979). De esta manera, el diseño curricular es un proceso en el que las ideas se transforman de acuerdo con las necesidades educacionales de cada comunidad educativa.

Cuando intentamos ver más allá de lo conceptual, nos encontramos con la idea de que el currículum incide en las relaciones que se establecen en la escuela, en las formas de comunicación y en la autonomía académica; en ese sentido, regula y legisla sobre la vida de los docentes durante sus prácticas pedagógicas estableciendo sentidos de acción, autorizando voces y discursos dentro de la escuela (Feldman y Palamidessi, 1994). Estos

aspectos se analizan en la caracterización de las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz. En ese sentido, las nociones aquí expuestas contribuyen a la comprensión de la manera en que las instituciones educativas han asumido la Cátedra de la Paz y cómo los maestros y maestras han tenido la posibilidad de incorporar en sus discursos el tema de la memoria, asuntos que se profundizan en los capítulos 5, 6 y 7 de esta tesis.

2.3 Construcción social del conocimiento: una mirada a la escuela

Estudiar y comprender la construcción social del conocimiento, las memorias y las prácticas de aula en el escenario de implementación de la Cátedra de la Paz en la escuela, y para el caso de esta tesis, en básica secundaria y media, supone un análisis epistemológico de tópicos como el contexto, la realidad, el sentido común, la vida cotidiana, las interacciones, el lenguaje, la transmisión de ideas, los roles, las instituciones y la socialización (Vila, 1998).

En este análisis, la construcción social del conocimiento se convierte en un eje articulador, pues hace referencia a las elaboraciones, acciones y hechos que los sujetos han configurado o realizado en el ámbito de lo social. La realidad y la vida cotidiana de la escuela son campos en los cuales los sujetos interactúan, se potencian y construyen el conocimiento. Enfocar la mirada hacia lo cotidiano de la escuela transforma la idealización de los procesos que se analizan, pues entre teoría y práctica o, entre el ser y el deber ser, existe cierta distancia. A su vez, adentrarse en lo que ocurre en el aula de clase permite el reconocimiento de los sujetos que diariamente participan en la construcción de la vida escolar (Rockwell, 1995).

La noción de construcción hace referencia a un “proceso activo de elaboración de sentido del sujeto” (Pérez, 2012, p. 8). El concepto *construcción social*, por su parte, exige considerar que ese proceso activo tiene lugar en la interacción con otros en un entorno sociocultural determinado, en este caso, básica secundaria y media. La *construcción social del conocimiento* comporta acciones interconectadas y dialógicas de enseñanza y

aprendizaje de los miembros de un grupo, en las que cada uno aporta ideas, comentarios, puntos de vista o experiencias que construyen, modifican, enriquecen o diversifican el conocimiento (Becerra, 2006).

La construcción del conocimiento puede ser entendida de varias maneras, por ejemplo: como el conocimiento del vulgo que es utilizado en la vida cotidiana de forma espontánea y sin reflexión, y como el conocimiento académico o disciplinar que supone un alto grado de racionalidad y argumentos empíricos. De esto se infiere que el concepto de “conocimiento” no es unívoco y que no pueden equipararse el conocimiento científico, el conocimiento producto de la experiencia, o el conocimiento del sentido común que utilizan las personas para vivir en sociedad (Souto, 2011).

El conocimiento escolar, para abordar hechos y problemas sociales, parte de los estereotipos, de situaciones compartidas, de los prejuicios, y, en otras palabras, de la conexión con el contexto social y los procesos comunicativos, del conocimiento del vulgo. Es a partir de él que los maestros y maestras plantean estrategias pedagógicas y didácticas para intentar transformar y llegar a otros niveles de conocimiento (Souto, 2011). El concepto de conocimiento es muy importante en la actualidad por cuanto se habla de “sociedad del conocimiento” en la que este representa un reto para los estados; sin embargo, dicho concepto presenta una amplia gama de contextos y ámbitos que no están solo inscritos en lo científico, sino, también, en las experiencias de los sujetos (Quintanilla, 2007). En ese mismo sentido, el conocimiento es la capacidad de ser y percibir, de hacer, gestionar, apropiarse, transformar e innovar, es tanto objeto como cualidad (Palacio, 2011).

La construcción social del conocimiento sobre las memorias a partir de las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz, implica trascender las actividades cognitivas de la relación sujeto – objeto del conocimiento, pues a esa relación debe sumarse el contexto y los intercambios o las relaciones que se forjan en él. En ciencias sociales, el *contexto* ha sido entendido como “«aquello que rodea» una conducta o una actividad determinada” (Vila, 1998, p. 58). Esta noción sugiere que el contexto puede

discernirse con la metáfora del tejido: el contexto, como “aquello que se teje juntos” y que hace parte de la cultura (Vila, 1998).

Hablar de “contexto” de la práctica docente, resulta problemático porque puede abarcar, tanto lo inmediato como la totalidad social; además, cada nivel de contexto tiene su propia lógica. Así las cosas, para Mercado y Rockwell (1988), resulta pertinente establecer *la escuela* como el contexto de las prácticas docentes, y *las instituciones* como las que propician y legitiman dichas prácticas. El concepto de *institución* tensiona la relación entre la norma “oficial” y la norma “real”. La primera hace referencia a la norma planteada en los documentos, esto es, la norma prescrita; y la segunda, es la norma que resulta de la práctica cotidiana de los sujetos en la escuela.

Desde esta perspectiva, el marco social en el que se desarrolla la Cátedra de la Paz es fuente de recursos y restricciones de los contextos, así que cada situación que se produce en la escuela corresponde a las idiosincrasias que influyen y condicionan la vida de las personas. Con base en esta idea de contexto justificamos la estructura de esta tesis, pues se parte de un plano general como el conflicto armado y la instauración de la Cátedra de la Paz hasta llegar al contexto del aula de clase.

Los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz son sujetos que disponen de capacidades cognitivas que les permiten organizar sus realidades. La realidad es definida por Berger y Luckmann (2001) como una cualidad de los fenómenos que se establece en virtud de un proceso dialéctico de relaciones sociales. De esta manera, las ideas y los significados que los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz tienen acerca de la realidad están condicionadas por los contextos sociales específicos donde se desenvuelven cotidianamente de acuerdo con las dinámicas sociales en las que han estado inmersos.

Hablar de construcción social en básica secundaria y media remite de inmediato al conjunto de situaciones que tienen lugar en la vida cotidiana. Es una realidad construida e interpretada por los sujetos, cuyo significado subjetivo, da cuenta de una estructura de

mundo coherente donde los pensamientos y acciones son asumidos como reales por los miembros de la sociedad (Berger y Luckmann, 2001).

“‘El mundo del sentido común’, ‘mundo de la vida diaria’, ‘mundo cotidiano’, son diversas expresiones que indican el mundo intersubjetivo experimentado por el hombre dentro de lo que Husserl denomina la ‘actitud natural’” (Schütz, 2003, p. 16). Este mundo intersubjetivo es el terreno en el que se dan las acciones e intervenciones de los sujetos. En la escuela se establecen relaciones entre los seres humanos y se construye el *yo* en interacción con los otros, interacción que es entendida como una acción recíproca entre procesos o actores sociales (maestro-as, estudiantes, pares). Los sujetos se relacionan en la cotidianidad de forma natural por medio de la comunicación y del sentido común.

El mundo de la vida es una categoría que significa el mundo vital cotidiano, o sea, la comprensión del mundo por parte de los actores (Alfred Schütz, 2003); para el caso de esta investigación, es el mundo de la vida en las instituciones educativas y los miembros de sus comunidades. Dichos actores asumen la experiencia cotidiana, actúan en, y sobre el mundo, en un tiempo-espacio determinado y bajo condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que los proveen de elementos para estar en sociedad y saber cómo proceder en la cotidianidad. Esto se denomina sentido común, entendido como *“los esquemas habituales que, en una cultura dada, sirven para percibir el mundo, para comunicarse con el otro, para expresar la existencia de todos los días: para desprenderse y continuar sus propias construcciones según los nuevos fundamentos”* (Cursiva propia del texto) (Desleuriers, 1998, p.11).

La comunidad educativa participa e interviene en la vida cotidiana de la escuela en vista de que posee el conocimiento del sentido común. Allí aparece la intersubjetividad como el hecho de compartir con otros la realidad enmarcada dentro de modos de comunicación mediados por un lenguaje que dota de significados los objetos y hace posible establecer relaciones con el mundo. Lo anterior supone que la construcción de significado es un elemento clave (Vygotsky, 1993; Bruner, 1985) que puede entenderse como el

vínculo entre mente y cultura e implica situar las acciones y los objetos en contextos culturales específicos de la realidad.

El conocimiento se construye por los procesos sociales de interacción e intercambio simbólico. En esa medida, el conocimiento no es un asunto exclusivo del sujeto porque las construcciones personales están moldeadas por un sistema de significados limitados por el medio social. Así las cosas, la construcción del conocimiento es una experiencia compartida entre los sujetos y el contexto social (Bruner, 2000). Así, las actividades cognitivas están mediadas por el lenguaje, las palabras y las formas de discurso que se sustentan en las interacciones sociales y se establecen en un ambiente sociocultural²³ (Vygotsky, 1995, 2001).

En este sentido, los significados, aunque están en la mente, se originan en la cultura, lo que asegura su negociación y la llegada a la comunicación entre sujetos (Vila, 1998). “Así, desde esta perspectiva, el conocimiento y la comunicación son dos procesos inseparables con un funcionamiento interdependiente y, por tanto, conocer es construir significados compartidos” (Vila, 1998, p. 56).

De lo anterior se deduce que nos relacionamos con el mundo por medio del lenguaje y el conocimiento. Esta es la intersección donde los sujetos actúan, de tal manera que la acción de unos genera interpretaciones en los otros y, con base en ellas, se producen percepciones de un objeto, sujeto o hecho, aspectos representativos en la construcción del mundo, aprehensibles por el lenguaje. La comunicación puede transformar el conocimiento en el sentido en que emergen las ideas, percepciones, actitudes, motivaciones y concepciones, ya sea por la intervención de los medios masivos de comunicación o por las

²³ Vygotsky (1993) expone el concepto de “zona de desarrollo próximo” en el que se considera una estrecha relación entre desarrollo y aprendizaje. Para comprender este concepto es necesario reconocer dos niveles de desarrollo: uno en el que el niño resuelve problemas de forma autónoma; este se conoce como “zona de desarrollo real”. En el segundo nivel, considerada “zona de desarrollo potencial”, el niño resuelve problemas con la ayuda de otra persona. Entonces, la “zona de desarrollo próximo” (ZDP) es la distancia entre la “zona de desarrollo real” y la “zona de desarrollo potencial”. Esta es constituida como lugar de mediación, de transmisión e interiorización de la cultura. Es allí donde se desarrollan funciones mentales como la memoria, la atención, el razonamiento, la metacognición. Son estas funciones las que surgen de la interacción social mediadas por el lenguaje y favorecen la intersubjetividad que dan origen a los procesos de interiorización de la “zona de desarrollo próximo”.

conversaciones sostenidas en la cotidianidad. Aprender es construir cuando se considera el conocimiento como una actividad dinámica que exige adaptación y apertura a los esquemas mentales (Ledesma-Ayora, 2014).

La construcción social del conocimiento es resultado de “un toma y dame” entre los sujetos de un grupo. Allí, unos influyen en otros hasta que se asimilan o generan paradigmas que posteriormente son imitados. En la escuela, las personas “interactúan unas con otras conformando una red de interacciones que modela la conducta, tanto individual como colectiva, para el logro de las metas propuestas” (Iturrieta, 2001, p. 4).

En términos de Durkheim (2014), las acciones de las personas son moderadas por la conciencia colectiva que remite a marcos de pensamiento compartidos y portadores de significado social. El modo cómo los individuos introyectan el pensamiento colectivo contenido en elementos sociales como las normas, los valores o las creencias, es lo que les posibilita la adaptación a la sociedad²⁴. Esto muestra que el ser humano le atribuye significado a su entorno y a los elementos que lo conforman (Schütz, 1993). Asimismo, las acciones de los sujetos tienen sentido en tanto existe una colectividad o un grupo en los cuales se legitiman o no. La acción se refiere a la conducta humana proyectada por el actor; y el acto es el resultado del proceso, la acción ya realizada (Schütz, 2003).

En el proceso de construcción social del conocimiento sobre las memorias en básica secundaria y media, los sujetos comparten prácticas que se consolidan con el tiempo, tienen una historia. Esto es lo que se conoce como institucionalización, proceso cuya característica imprescindible es el control de la actuación de los seres humanos con la instauración de lineamientos que modelan su comportamiento en sociedad. Cuando la actividad humana es institucionalizada, significa que está siendo controlada socialmente (Berger y Luckmann, 2001).

²⁴ “El conocimiento «cultural» de las personas no es únicamente el conjunto de instrumentos artificiales de que disponen, sino también «esquemas» o pautas, tanto para organizar la propia acción como para dotar de significado e interpretar las acciones sociales de los demás”. (Vila, 1998, p. 57)

La interpretación que los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz hacen del mundo está condicionada por su experiencia, pero no toda experiencia se retiene en la conciencia, solo quedan allí algunos recuerdos que se consolidan o, en términos de Schütz, se sedimentan (2003); estos son elementos significativos de la biografía del actor social, que tienen importancia en tanto el individuo dota de sentido su existencia. También hay sedimentación intersubjetiva cuando varios individuos comparten una biografía común, las experiencias “se incorporan a un depósito común de conocimiento”²⁵ (Berger y Luckmann, 2001, p. 91).

Los maestros y maestras contemplan el mundo intersubjetivo de su vida cotidiana en la escuela, en cuyo interior actúan con sus prácticas docentes; este es un mundo que ha sido interpretado también por otros. Como bien lo afirma Schütz, “Toda interpretación de este mundo se basa en un acervo previo de experiencias sobre él, que son nuestras o nos han sido transmitidas por padres o maestros-as; esas experiencias funcionan como un esquema de referencia en forma de “conocimiento a mano” (Schütz, 2003, p. 18). Ninguno de los objetos es percibido por los maestros y maestras como algo aislado, sino más bien, dentro de una perspectiva de familiaridad y trato previo de conocimiento inmediato (Schütz, 2003).

Los juicios subjetivos están mediados por las experiencias, por vivencias previas que sirven para organizar, en tiempo y en espacio, el conocimiento que luego será compartido. Esa relación que se establece entre maestro-a – experiencia – estudiante – contexto, es una construcción de pensamiento de sentido común dentro de un mundo cultural intersubjetivo. Ahora bien, la intersubjetividad es posible en la medida en que se vive con otros, con quienes nos vinculan influencias de diversos ámbitos y labores comunes, en una relación de comprensión recíproca. “Es un mundo cultural porque, desde el principio, el mundo de la vida cotidiana es un universo de significación para nosotros, vale decir, una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él” (Schütz, 2003, p.

²⁵ “La sedimentación intersubjetiva puede llamarse verdaderamente social cuando se ha objetivado en cualquier sistema de signos, o sea, cuando surge la posibilidad de objetivaciones reiteradas de las experiencias compartidas. Solo entonces hay probabilidad de que esas experiencias se transmitan de una generación a otra, y de una colectividad a otra”. (Berger y Luckmann, 2001, p. 91)

41). El sentido que tienen las experiencias se origina en acciones humanas que han sido instituidas y tienen un significado para los sujetos.

“Significado subjetivo” es “un término que denota simplemente la actitud manifiesta exhibida por la otra persona” (Schütz, 1993, p. 53). Este autor señala que los sujetos realizan actos intencionales de acuerdo con su conciencia asignándoles significados, estos son interpretados y ubicados en contextos de significados que construyen su mundo de experiencias y que llevan una marca particular desde el cual es contemplado (1993).

Debe aclararse que esta tesis pone su atención en las voces, experiencias y significados de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz de tres instituciones educativas públicas de Medellín en relación con la implementación de la Cátedra y sus prácticas de aula orientadas a las memorias. Es fundamental interpretar dichas voces, experiencias y significados a través del lenguaje ya que, por medio de él, estas se incorporan al cúmulo de conocimientos que ya existen y, así, se transmiten las sedimentaciones a la tradición de una colectividad —que en este caso serían los y las estudiantes quienes, también, portan sus propios significados y sedimentaciones—, para que trascienda de generación en generación.

La biografía y la experiencia inmediata determinan la vivencia en el mundo social. En otras palabras, la historia biográfica sitúa a los sujetos en el mundo de una forma particular y les permite asumir y comprender su realidad (Schütz, 1993). Esto supone que las vivencias personales de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz están relacionadas con el punto de vista desde el que se aprehende la realidad, y que esas vivencias se producen bajo las condiciones que impone el espacio-tiempo en el que la cotidianidad y las prácticas docentes son desarrolladas.

Las vivencias de estos, y el lugar que ocupan en el espacio-tiempo social, hacen parte de lo que Schütz (1993) denomina “repositorio de conocimiento disponible”, en el que se almacenan experiencias que se amplían en cada “Aquí y Ahora”²⁶. Este permite que los

²⁶ Entre comillas y con mayúscula inicial es como se encuentra citado en Schütz (1993).

sujetos comprendan su contexto social sin tener que iniciar procesos de reflexión y aprendizaje en cada nueva vivencia, pues constituye un bagaje que permite leer el entorno actual.

El lenguaje es un instrumento que interviene en el desarrollo y evolución del pensamiento y, en esa medida, pensamiento y lenguaje posibilitan la comprensión de la conciencia humana (Vygotsky, 1995). Comprender el lenguaje resulta de un proceso mental en el que se da una cadena de asociaciones con la influencia de las imágenes que se tienen sobre las palabras, de ahí que los significados de las palabras tengan un papel fundamental en la construcción social del conocimiento al haber interconexión a través de la comunicación en el entorno social (Vygotsky, 2001).

El lenguaje es vehículo y depositario de sedimentaciones colectivas, de experiencias legitimadas y de construcciones sociales. Igualmente, se transmiten significados en la medida en que los individuos intentan comprender el mundo en el que viven. Así, no solamente resuelven sus necesidades básicas, sino que reflexionan sobre las experiencias subjetivas, hablan de sus vivencias y desentrañan los universos propios mediante esquemas de interpretación (Schütz, 1993). En esta lógica, el proceso educativo es una estrategia para que haya construcción de significados con reconocimiento social y, principalmente, de significados que contribuyan a solucionar problemas, esto es, conocimiento. Todo ello crea juegos de reciprocidad entre quienes tienen el conocimiento y quienes lo necesitan.

Lo anterior permite ver cómo la transmisión de conocimiento se convierte en un asunto susceptible de ser problematizado en el caso de la Cátedra de la Paz y la construcción social del conocimiento sobre las memorias, ya que este convoca a una reflexión pedagógica por los intereses alrededor de la idea de que “quien no conoce la historia, está condenado a repetirla”. En palabras de Debray:

Transmitimos para que lo que vivimos, creemos y pensamos no muera con nosotros (...) La transmisión procede geográficamente, procura ocupar el espacio, toma la forma de trayectos e influjos, pero es para mejor hacer historia (el duro deseo de durar sin reparar en caminos). Se propulsa hacia el medio ambiente, pero para tener descendencia y patrimonio; y solo se

aventura en la lejanía para aumentar sus posibilidades de no morir (...) Aquí, perdurar es crucial... (Debray, 1997, p. 18).

Las palabras de Debray²⁷ invitan a pensar respecto de expresiones y acciones ético-políticas que construyan subjetividades para recibir y resignificar los espacios públicos y privados, en escenarios institucionales y comunitarios encaminados hacia una pedagogía de la memoria anclada en los derechos humanos y territorializada en la vida cotidiana de los colectivos que reclaman una paz con justicia y democracia. Así, la transmisión concierne a la esfera *política* porque asegura la supervivencia del grupo al custodiar la integridad de un *nosotros*, de lo que es común entre los individuos, de la personalidad colectiva que la historia le otorga (Debray, 1997).

La configuración en objeto de investigación del proceso de construcción social del conocimiento en el contexto de la Cátedra de la Paz, favorece la formación de subjetividades con pensamiento crítico en tanto se presenta un abanico de preguntas, situaciones, herramientas y categorías susceptibles de analizarse, y en esa medida se aporta y dinamiza el trabajo intelectual de quienes estudian los temas relacionados con la paz y también de los y las estudiantes y maestros-as con quienes se interactúa en la escuela y que son los directamente involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto pone de presente la importancia de avanzar en una reestructuración de saberes, de imaginarios y de significados, y en una deconstrucción del tejido social en el que las memorias juegan un papel fundamental al aportar a la conformación de identidades y subjetividades. Fattore y Caldo (2011) enuncian que la transmisión en la educación resitúa los vínculos entre los sujetos y los objetos, ya que, en el acto de transmitir, se produce un juego en el que participan un portador de la transmisión y un sujeto receptor, lo que implica trabajo de ambas partes: el portador debe nombrar a sus herederos y el receptor debe asumir la herencia. Este proceso supone una toma de postura política en la que los maestros y

²⁷ La transmisión cobra importancia ya que “es carga, misión, obligación: cultura” (Debray, 1997, p. 20).

maestras deben pensar en los sujetos a quienes van a transmitir la información y el tipo de información que deben o desean transmitir, lo que ciertamente involucra subjetividades²⁸.

Los roles que los sujetos desempeñan en el contexto de la escuela son fundamentales para la construcción social del conocimiento y suponen el desempeño de un conjunto de actividades en interrelación con otros que también cumplen sus roles. Todo esto se produce bajo parámetros institucionales en torno a los cuales esos sujetos interactúan y que modelan su comportamiento, lo cual da lugar a un juego dialéctico: los roles sostienen las instituciones, y las instituciones producen y reproducen los roles (Berger y Luckmann, 2001).

Como lo explican Berger y Luckmann, “La sociedad existe solo en cuanto los individuos tienen conciencia de ella (...), la conciencia individual se determina socialmente” (2001, p. 103). Se puede deducir a partir de ello que el mundo de la vida en básica secundaria y media incide en la realidad subjetiva al haber diálogos en dicho espacio social. Maestros-as y estudiantes se enfrentan a su subjetividad y al mundo que los rodea, esto contribuye a edificar la sociedad con las experiencias que día a día viven y conduce a considerar que ambos tienen una realidad, la reproducen, la pueden transformar, están continuamente construyendo y deconstruyendo su mundo de la vida.

Ahora bien, los individuos nacen con una predisposición a la socialización, y cuando llegan a ser miembros de una institución educativa, participan en ella en una secuencia temporal en la que se internalizan y se dotan de significado los procesos subjetivos de otros. De conformidad con lo anterior, en términos de tiempo y espacio, maestros-as y estudiantes tienen una situación biográfica en un medio físico y sociocultural que los ubica en un escenario del sistema social, la escuela, lugar de aparición de roles, estatus, ideología y posición moral que incorpora actividades significativas para sus miembros. Por tanto, las

²⁸ El abordaje del concepto de transmisión se inscribe dentro del discurso de la pedagogía e insta a pensar la constitución y el lugar de las sociedades, las instituciones y los sujetos desde una pedagogía abierta a los problemas de hoy. “El “pasaje de la cultura” que toda transmisión habilita hace estallar la reflexión pedagógica históricamente limitada a reflexionar sobre la educación desde un frente estrictamente didactizable” (Fattore y Caldo, 2011, p. 1).

construcciones de pensamiento, de sentido común, sociales, no se dan en el ámbito de lo privado, sino en el mundo intersubjetivo y socializado donde hay reciprocidad entre individuo y sociedad, en la medida en que se comparten e intercambian ideas, significados, acciones. La comprensión del otro contribuye a la aprehensión de la realidad y a darle sentido al mundo social e intersubjetivo (Berger y Luckmann, 2001).

En suma, la construcción social del conocimiento en la escuela es un proceso indeterminado. Maestros-as de la Cátedra de la Paz y estudiantes intervienen y transforman su realidad porque, en tanto sujetos, no permanecen estáticos, sino que innovan y buscan soluciones a las necesidades o situaciones cotidianas. Esto es lo que hace que sean inacabados los procesos de socialización y de construcción social, sobre todo de un tema tan sensible como el conflicto armado y las memorias en torno a ello. Así, pues, aunque la rutina es una característica del sostenimiento de las instituciones (de la que no escapa la escuela) la interacción con el otro en el contexto del aula de clase dinamiza la construcción de procesos sociales en una sociedad que se encuentra lesionada por los actos de violencia y barbarie.

A continuación, se hace un acercamiento a las memorias, categoría que constituye, también, un objeto de investigación en tanto esta tesis se pregunta, justamente, por las memorias que se construyen en la escuela y por los parámetros del contexto para configurar conocimientos sobre ellas. No se pretende ser exhaustivo en la presentación de los autores y los textos, sino, más bien, darle profundidad a la mirada sobre el objeto de la tesis.

2.4 ¿De qué hablamos cuando decimos memorias?

En lo que respecta a la categoría de memorias, se ha encontrado en la literatura que existe una heterogeneidad de términos con los cuales se relaciona. Esto da lugar a diversidad de líneas, como memoria individual, memoria colectiva, memoria social, memoria política, memoria pública, memoria dominante, memoria subterránea, memoria emblemática, memoria histórica, entre otras. Dichas categorías corresponden a distintos contextos de conflicto, estudios teóricos o, en otros casos, a posiciones de los vencidos y

vencedores del conflicto, lo que abre paso a convergencias o divergencias frente a la idea de pasado y a discursos hegemónicos o paralelos a los ya instituidos.

Al hablar de memoria, los investigadores pueden referirse a dos órdenes diversos que se confunden y entremezclan indistintamente en debates de corte teórico. De un lado la dimensión epistémica que señala discursos, recuerdos, representaciones individuales y colectivas. De otro lado está la noción de memoria llamada anamnesis, entendida como el conjunto de creencias, ritos y normas que consolidan la identidad de un colectivo. De este último surge la noción de “razón anamnética” como volver a transitar lo olvidado y reprimido, lo cual se da como imperativo ético de recuperar las identidades arrasadas por hechos de violencia (Franco y Levín, 2007). Ambas posturas resultan interesantes como sustento teórico en la configuración del referente conceptual. Sin embargo, y teniendo en cuenta el carácter emergente de la investigación cualitativa y la fase de trabajo de campo, es importante mencionar que las memorias en esta tesis se abordan como acceso al pasado más que como objeto de estudio en sí mismas, asunto que exponemos en el capítulo 6.

La noción de memoria se ha asociado con el individuo y se ha definido como retención de recuerdos o rememoración. El sociólogo Émile Durkheim (2014) desarrolla el concepto de conciencia colectiva como un sistema de creencias y sentimientos comunes en una sociedad. Su concepción devela la necesidad de profundizar en la idea según la cual la facultad de recordar tiene un vínculo con el ámbito colectivo, en la medida en que hay hechos con relevancia social que impactan a las comunidades y se convierten en elementos de su vida y de su identidad. Por consiguiente, la memoria colectiva emerge como una categoría cuyo análisis es importante para la investigación. Uno de los autores más sobresalientes en este tema es el psicólogo y sociólogo francés Maurice Halbwachs, quien, aunque reconoce el componente subjetivo de las memorias, afirma que la memoria colectiva sobrepasa la individualidad.

En los fragmentos de su obra *Memoria Colectiva*, publicada por la revista *Athenea* (2002, p. 2), Halbwachs afirma que “la memoria colectiva es el proceso social de reconstrucción del pasado vivido y experimentado por un determinado grupo, comunidad o

sociedad”. Para este autor, el pasado vivido es diferente a la historia²⁹, ya que esta última hace referencia a hechos y eventos registrados independientemente de que hayan sido sentidos o experimentados por alguien. Además, la historia busca mostrar las transformaciones de la sociedad, mientras que con la memoria colectiva se intenta asegurar la permanencia en el tiempo de las comunidades para reforzar los proyectos y la identidad del grupo. Por tanto, “la memoria es comunicativa, por lo que los datos verídicos no le interesan, sino que le interesan las experiencias verídicas por medio de las cuales se permite trastocar e inventar el pasado cuanto haga menester” (Halbwachs, 2002, p. 2).

Los individuos recuerdan, pero son los grupos sociales los que definen qué es memorable y cómo será recordado (Halbwachs, 2011). En un sentido similar, y desde una visión constructivista, Pollak (2006) hace eco de la importancia de analizar cómo ciertos hechos se solidifican y se dotan de duración y estabilidad, lo cual conduce a la consideración de procesos y actores que intervengan en la constitución y formalización de las memorias.

En el sentido expuesto, cabe subrayar que los grupos necesitan reconstruir sus recuerdos para conservar aquello, material o simbólico, que los hace sentir pertenecientes a un lugar. La memoria, a través del contacto, las conversaciones, rememoraciones, usos, costumbres, efemérides, lugares³⁰ u objetos, representa la garantía de que estos grupos, a pesar de los cambios que se producen en las diferentes dimensiones de la vida, sigan siendo los mismos (Halbwachs, 2011).

Al respecto, Traverso (2007) afirma que “La memoria, entendida como las representaciones colectivas del pasado tal como se forjan en el presente, estructura las

²⁹ En las tres instituciones seleccionadas para esta investigación, los relatos que emergen en el contexto de las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz sobre el conflicto armado, los hechos de violencia- resistencia, como víctimas o espectadores se configuran en clave de memoria, lo cual se puede leer a partir del capítulo cinco de esta tesis. Las narrativas son formas de comprender la realidad social e histórica. Los datos históricos señalados en la Cátedra son referencias para contextualizar, pero no constituyen la razón de ser de la Cátedra de la Paz orientada a las memorias.

³⁰ “Lugares de memoria” es un término acuñado por el francés Pierre Nora (1997). Con ello alude a espacios más o menos permanentes como memoriales, monumentos, archivos y museos. También se refiere a intervenciones de carácter efímero como conmemoraciones, acontecimientos culturales y políticos relacionados con la memoria. Este concepto se expande a señalamientos, rituales y prácticas tanto colectivas como íntimas.

identidades sociales, inscribiéndolas en una continuidad histórica y otorgándoles un sentido, es decir, una significación y una dirección” (pp. 3-4).

Ahora bien, tanto la memoria individual como la colectiva se cimientan sobre las bases de la comunicación y el pensamiento, elementos que también sustentan la construcción social del conocimiento y hacen que los grupos estructuren *marcos sociales de la memoria*, término clave para comprender el pensamiento de Halbwachs. De acuerdo con Jelin (2002) las memorias individuales se enmarcan socialmente, y dichos marcos contienen la representación general de la sociedad (necesidades y valores). Para Halbwachs (2002), esto significa que es posible recordar cuando se recupera la posición de los acontecimientos del pasado en el marco de la memoria colectiva; de ahí que el olvido³¹ tenga sentido al desaparecer esos marcos sociales. Esta premisa permite deducir, tal como plantea Ricoeur (1999), que aún en los momentos más individuales el componente social sale a escena. En el caso de las memorias, los recuerdos personales se inscriben en códigos culturales compartidos.

En estos marcos sociales, la familia, la religión, el lenguaje y la clase social, en un espacio-tiempo específico, otorgan sentido a las rememoraciones individuales y dan lugar a encuentros intersubjetivos dinámicos y cambiantes, en los que la experiencia humana juega un papel central. En este sentido, afirma Jelin (2002, p. 22), “Lo colectivo de las memorias es el entretreído de tradiciones y memorias individuales, en diálogo con otros, en estado de flujo constante, con alguna organización social (...) y con alguna estructura, dada por

³¹El no olvido para la no repetición es una expresión constantemente referida en los antecedentes investigativos y en las entrevistas aplicadas a los actores estratégicos. Los ejercicios de memoria aparecen como lucha contra el olvido, ya que este representa una amenaza cuando se intenta recuperar el pasado. En concordancia con esta idea, Ricoeur (1999) distingue dos niveles de profundidad respecto al olvido: “En el nivel más profundo, éste se refiere a la memoria como inscripción, retención o conservación del recuerdo. En el nivel manifiesto, se refiere a la memoria como función de la evocación o de la rememoración”. (p. 8). En el primer caso, el del nivel más profundo, se encuentra el olvido inexorable, que trata de borrar lo que hemos aprendido o vivido. “Afecta a lo que las metáforas antiguas expresan en términos de señal o de marca. Borrar la huella supone convertirla de nuevo en polvo, en cenizas” (Ricoeur, 1999, p. 8). En el nivel manifiesto, se refiere a la evocación, la rememoración o el recuerdo. “Las nociones de “presencia” y de “ausencia del pasado” cobran un aspecto estrictamente fenomenológico: se trata de la relación entre la aparición, la desaparición y la reaparición que se entabla en el nivel de la conciencia reflexiva” (Ricoeur, 1999, p. 8). Se atribuye a la sociedad la responsabilidad de registrar información para conservar y mantener la memoria colectiva. Dar a conocer los hechos y reconocer que efectivamente ocurrieron es la reivindicación que se hace con la memoria histórica, en palabras de Aguilar (2008, p. 36) ... “en este y en muchos otros casos, no deja de ser una forma particular de hacer justicia”.

códigos culturales compartidos”. Por su parte, Paul Ricoeur (1999) sostiene que la memoria colectiva consiste en las huellas que dejan los acontecimientos sobre el curso de la historia de los grupos, que tienen la capacidad de congregarse alrededor de recuerdos comunes en eventos como fiestas, ritos y celebraciones públicas.

Para este proceso de investigación, el ejercicio de la memoria es una construcción de la identidad individual y de las comunidades. Asimismo, es un ejercicio político³² en el que se seleccionan hechos y se construyen narraciones del pasado. Las narraciones cumplen un papel fundamental en la configuración de los sujetos, ya que posibilitan la organización de sus experiencias y de sus trayectorias biográficas. Esas narraciones permiten, entonces, procesar experiencias y compartirlas con otros, lo que da sentido a la existencia por cuanto favorece la configuración de un sí mismo, de la identidad y de la subjetividad a través de relaciones dialógicas (Ricoeur, 1999).

En tanto, acto político, el ejercicio de la memoria, muestra divergencias y convergencias sobre ciertos temas que “merecen” ser contados, como la historia de un sujeto o de un colectivo. La memoria es una forma de darle sentido a lo que ha pasado e imprimirle una línea a la narrativa de los sucesos. Calveiro (2006) asegura que la memoria no parte del pasado, sino que, desde el presente, se lanza al pasado. El presente interpela a la memoria en momentos de peligro, y son esas emergencias del presente las que llevan a evocar el pasado para abrirle un camino a diversas formulaciones del futuro³³.

Con el paso de los años, el tema de la memoria se ha abordado desde diferentes ángulos, en coherencia con acontecimientos que han marcado la historia de la humanidad. La preocupación conceptual por la memoria adquiere un matiz político y jurídico con las primeras conmemoraciones en los años 80’s del genocidio nazi, actividades que entrañan la creación de propuestas que muestran la dimensión trágica de esos acontecimientos y se

³² “... puede haber muchas formas de entender la memoria y de practicarla, que están a su vez vinculadas con los usos políticos que se le dan a la misma porque, ciertamente, no existen las memorias neutrales sino formas diferentes de articular lo vivido con el presente. Y es en esta articulación precisa, y no en una u otra lectura del pasado, que reside la carga política que se le asigna a la memoria”. (Calveiro, 2006, p. 377)

³³ Programas, proyectos, planes.

convierten en sustento “de políticas de la memoria como iniciativas públicas para el reconocimiento del pasado” (Antequera, 2011, p. 33).

Los hechos descritos abonan el terreno para que se ponga en entredicho la noción de memoria colectiva. Esta última hace referencia a construcciones de índole grupal, lo que supone que las personas participan de ellas y están vinculadas a las experiencias o a los acontecimientos que configuran la identidad del colectivo. Sin embargo, afloran preguntas en relación con quiénes están por fuera de este proceso, ya sea porque no pertenecen a los grupos, porque no presenciaron ciertos sucesos, o porque no habían nacido en el momento en el que transcurrieron. Según Antequera (2011), este debate es un antecedente del advenimiento del concepto de “víctima”, que, desde la perspectiva de los estudios de memoria, se vincula a la experiencia directa de acontecimientos de conflicto y violencia, y a la pertenencia al grupo social que construye memoria colectiva.

Existen dos posturas diferentes frente a lo anterior: de un lado, están aquellos que argumentan que quienes no pertenecen a los grupos víctimas³⁴ de los actos de violencia, carecen de legitimidad para hacer-tener memoria (refiriéndose a la memoria colectiva). De otro lado, Bergalli y Rivera (2010) conciben estos hechos como fenómenos de relevancia social, por lo cual se debe convocar a la sociedad, y no solo a las personas vulneradas en sus derechos humanos³⁵, al ejercicio de la memoria.

³⁴ Respecto al concepto de “víctima”, Gatti (2016) señala que su significado se ha transformado al pasar de ser un término para calificar a las personas que padecieron violencias trascendentales (genocidio, violencia de Estado, terrorismo, entre otros) a saltar a la escena pública, volverse común y personaje de la vida social contemporánea. Este mismo autor identifica dos formas de abordar el concepto desde una dimensión social, no significando con ello que sean las únicas o suficientes para comprender el concepto: una, la tradición francesa, donde se presenta un profundo recelo por cuanto la “víctima” confronta, rivaliza, polemiza, y en ese sentido, es un obstáculo para la ciudadanía en tanto “identidad negativa” que hace más difícil el engranaje de la vida colectiva. Otra, desde una visión anglosajona, la víctima es un ser humano en situación de doliente, cuya experiencia permite hacer comunidad (Gatti, 2016).

³⁵ El concepto de “víctima” es paradójico, pues se mueve entre lo pasivo y el agenciamiento para su reconocimiento, entre el silencio y la palabra, otorga identidad a quien la ostenta de manera legítima, se vive de manera particular y solo es comprendida por aquellos que han estado en circunstancias iguales. Hoy en día, la condición de víctima es un catalizador de solidaridad social. El asunto clave reside en saber cómo se da reconocimiento al sufrimiento (Gatti, 2016). Por otro lado, tenemos la idea de *sobrevivientes*. En el libro “Los hundidos y los salvados” de Primo Levi (2002), habla de *los sobrevivientes* como aquellos quienes lograron permanecer vivos a pesar de haber tenido la experiencia de sufrir los horrores de la guerra, horrores que tienen que ver con diásporas, huidas, masacres, desapariciones, torturas, pérdidas y demás hechos que atentan contra la dignidad humana.

En este sentido, Jelin (2002) llama la atención sobre el peligro que representa trasladar la legitimidad de hacer memoria únicamente a los actores sociales que vivieron en carne propia el sufrimiento, pues esto significaría un monopolio de la memoria y de la verdad. Además, convertiría ambos fenómenos —memoria y verdad— en elementos excluyentes e intransferibles que pueden traer consigo múltiples silencios y carencia de espacios sociales para el tránsito de la memoria en los que las víctimas puedan elaborar sus duelos. De manera extrema, “este poder puede llegar a obstruir los mecanismos de ampliación del compromiso social con la memoria, al no dejar lugar para la reinterpretación y la resignificación – en sus propios términos – del sentido de las experiencias transmitidas”³⁶ (Jelin, 2002, p. 62).

En el contexto de estas discusiones, emerge un concepto que se ha popularizado en los últimos años: la memoria histórica³⁷, cuyo discurso se refiere a la memoria como un problema social que sobrepasa el interés de ciertos grupos afectados por hechos de violencia. Para Halbwachs (2011) la memoria histórica es una “memoria prestada”³⁸ en la que los sujetos no han experimentado personalmente los acontecimientos del pasado, pero los conocen por diferentes tipos de documentos. Además, esta modalidad de la memoria se sostiene en el tiempo gracias a las conmemoraciones, mismas que sirven para fortalecer la identidad en los grupos.

³⁶ “Hay aquí un doble peligro histórico: el olvido y el vacío institucional por un lado, que convierte a las memorias en memorias literales de propiedad intransferible e incompañable. Se obturan así las posibilidades de incorporación de nuevos sujetos. Y la fijación de los “militantes de la memoria” en el acontecimiento específico del pasado, que obtura la posibilidad de creación de nuevos sentidos. Elegir hablar de “emprendedores” de la memoria agrega aquí un elemento de optimismo. Porque los emprendedores saben muy bien que su éxito depende de “reproducciones ampliadas” y de aperturas de nuevos proyectos y nuevos espacios”. (Jelin, 2002, p. 62)

³⁷ Desde un enfoque teórico (Halbwachs, 2011), la Memoria Histórica se refiere a un bagaje de recuerdos históricos que no pertenecen al individuo, sino al pensamiento nacional, donde determinados acontecimientos han dejado huellas y estas subsisten en las instituciones sociales a través de nociones y símbolos de carácter “más o menos” popular.

³⁸ La memoria histórica es la interpretación del pasado traumático a través de una construcción colectiva que se transmite a quienes no experimentaron personalmente los periodos de violencia. Además, esta es rigurosa y remite a la sistematicidad de los hechos ligada a la historia como disciplina. Por otro lado, las memorias oficiales o institucionales, de acuerdo con Aguilar (2008), son “las impulsadas mediante políticas de la memoria, que pueden llegar a ser dominantes y tienden a ocupar un lugar privilegiado en el ámbito público” (p. 64).

La memoria histórica articula la memoria individual y la memoria colectiva³⁹ para nutrirse por medio del diálogo o debate con saberes como las ciencias sociales. De ahí que su estudio se constituya en un fundamento de la construcción social del conocimiento de la historia del Estado⁴⁰. La memoria colectiva y la memoria histórica tienen una forma de registro particular. La memoria individual se articula a la colectiva por las vivencias o experiencias personales a la luz del impacto emocional y del significado que se les otorga a los hechos. En clave de las narrativas personales y colectivas, se da la oportunidad de *ponerse en los zapatos del otro*.

El entramado de situaciones y vivencias que se abordan desde el concepto de memoria⁴¹ abarca dimensiones del ser humano como: lo psicológico, lo simbólico, lo emocional, e incluso lo concreto de los espacios biológicos y físicos. El reconocimiento de estos ámbitos abre la oportunidad de atender los estados en los que se encuentran las víctimas, de enfrentar el miedo y de recuperar el sentido de las experiencias por medio de relatos, narrativas, espacios, actos y demás prácticas encaminadas a la recuperación de esas memorias. Desde una visión política, el concepto de memoria histórica se ha caracterizado por concentrarse en la *transmisión* en tanto sustento para construir una memoria que trascienda generacionalmente. Esta se produce a partir de huellas o “vehículos de la memoria”, no como algo fidedigno, sino como narrativa que provee de sentido un período determinado (Gómez, 2008). Se puede deducir, entonces, que la memoria histórica, como proceso, contribuye a ampliar las perspectivas de interpretación acerca de los acontecimientos que marcaron la vida social, comunitaria e individual de las personas.

³⁹ La memoria colectiva es, también, el terreno donde las comunidades resguardan sus saberes, enuncian sus reclamos y recrean, desde sus tradiciones y cosmogonías, una identidad común. Pero la memoria colectiva puede, así mismo, ser el terreno donde comunidades o sociedades regionales resguardan sus versiones de la historia frente a los intentos de imponer una historia total, ya sea por parte de un estado totalitario o de actores armados con pretensiones de control absoluto. (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2015, p. 16)

⁴⁰ El Estado ha sido objeto de múltiples reflexiones, una de ellas, es que debe ser garante de la producción de un orden social y de la realización de la ciudadanía lo cual exige una compleja comprensión del fenómeno político, sus continuidades y rupturas, pues se cuestiona la burocracia y las formas de relacionamiento entre Estado y fuerzas sociales. (Bohoslavsky y Soprano, 2010).

⁴¹ Es así como la noción de “campo de batalla” (Orozco, 2009) en tanto memorias que se presentan desde diferentes actores que se interrelacionan con fuertes tensiones entre la justicia, la reconciliación, los derechos, las éticas, las normas, las políticas, la paz, las pasiones y las garantías, cobra relevancia en este contexto para hacer referencia a la Memoria Histórica como un escenario en el que se confrontan verdades relativas surgidas con intereses que pueden autorizar determinadas voces y silenciar otras

Tal como lo enuncia Jelin (2002, p. 6), “Siempre habrá otras historias, otras memorias e interpretaciones alternativas, en la resistencia, en el mundo privado, en las «catacumbas»”, premisa que implica la consideración de que no existe una memoria, sino que es preciso pluralizar el concepto, esto es, hablar de memorias. En esa misma línea, Calveiro (2006) expone que la memoria es múltiple porque parte de vivencias alrededor de las cuales se construyen relatos distintos, contradictorios y ambivalentes, cuya riqueza reside en permitir que tal variedad emerja. Además, señala que la memoria opera como una suerte de piezas de lego porque abre la posibilidad de formar diversas figuras con ellas mismas —algo diferente a lo que sucede con los rompecabezas, en los que cada pieza tiene un lugar—. En ese sentido, las memorias se construyen, y no con un único relato.

La revisión de algunos de estos estudios permitió identificar la tendencia a enfatizar menos en la memoria como recuerdo individual de vivencias o eventos traumáticos, y más en la memoria como proceso intersubjetivo y social de reconstrucción y producción de sentido sobre el pasado a través de los lenguajes y códigos del presente. De allí que, desde diferentes tradiciones teóricas, se expandan nociones como la de memoria histórica, memoria colectiva, memoria social, políticas de la memoria, recuerdo colectivo, entre muchas otras. Tales conceptos recogen preocupaciones en las que se encuentran, además de las particularidades subjetivas de la memoria, sus complejas articulaciones históricas, culturales y políticas, todo lo cual demuestra que está siempre tiene marcos sociales (Aguilar-Forero, 2018).

En relación con las problemáticas vinculadas al tratamiento epistemológico de la categoría de memoria, surgen debates frente a las fronteras entre historia y memoria. Los acontecimientos en desarrollo ubicaron el tema de la memoria en la agenda pública y requirieron que historiadores y científicos sociales hicieran precisiones al respecto, y que se reflexionara en torno a la posibilidad de analizar nuevos objetos de estudio que ampliaran el campo de conocimiento de la historia. A continuación, se reseñan algunas distinciones respecto a este asunto.

2.4.1 Historia y memoria

La búsqueda de una interpretación del pasado y la necesidad de comprender el presente demandaron de la historia repensar sus objetos de investigación. Así las cosas, fue necesario propiciar discusiones con el objeto de determinar las relaciones de la historia con otros campos del saber en aras de entender la experiencia y hacer aportes éticos y políticos a la sociedad y la cultura a la que se acerca. De este modo, la referencia a los límites de la historia está situada en la influencia que tuvo el positivismo en la modernidad con respecto a las pretensiones de objetividad. La relación de esta disciplina con el pasado obliga al historiador a tomar una distancia temporal de su objeto de estudio para garantizar tal objetividad (Herrera y Pertuz, 2016b). El historiador recibe influencia de su contexto, pero su labor no consiste en suprimir la memoria, sino en articularla en un vasto conjunto histórico (Franco y Levín, 2007). Los argumentos que condujeron a la exclusión del presente de la historiografía moderna fueron “de tipo cognitivo – referentes a las dificultades de objetividad -, de tipo heurístico – relativos al tipo de fuentes a considerar – y de tipo hermenéutico – concernientes a la dificultad de abordar procesos inacabados – (Bresciano, 2010), razonamientos que terminaron por ceder a otros saberes” (Herrera y Pertuz, 2016b, p. 28), entre ellos, la sociología o la antropología.

La distinción entre relato histórico y memoria consiste en que el relato histórico se construye a partir de documentos y fuentes, obedece a las lógicas y estructuras del historiador en su relación con los hechos y procesos que aborda. Así, la historia del poder o de la resistencia emerge principalmente bajo la modalidad del archivo. En el caso de la memoria, la experiencia y lo vivido deja marcas en el cuerpo individual y colectivo; por tanto, la cualidad de la memoria es que trasciende y se le asigna significado a una experiencia para hacer de ella algo que se puede transmitir, comunicar, compartir o pasar (Calveiro, 2006).

Si bien estas distinciones son importantes, también es necesario señalar que, aunque la historia y la memoria son esferas diferentes, se intersectan en virtud de su preocupación por la elaboración del pasado. El estudio de la historia requiere la comprensión de

conceptos y procesos cuyos correlatos están anclados al pasado. Por tanto, sus dimensiones no se experimentan directamente, sino que deben ser inferidas. En este orden de ideas, el aprendizaje significativo de la historia implica trascender las percepciones de sentido común para incorporar conceptos históricos y avanzar en el desarrollo del pensamiento conceptual lo que implica caracterizar los hechos y establecer conexiones entre ellos (Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen y Barreiro, 2013). Para Traverso (2007) “La historia es una puesta en relato, una escritura del pasado según las modalidades y las reglas de un oficio –digamos incluso, con muchas comillas, de una “ciencia”– que constituye una parte, un desarrollo de la memoria” (p. 5). Y continúa diciendo, “Pero si la historia nace de la memoria, también se emancipa de ella, al punto de hacer de la memoria uno de sus temas de investigación como lo prueba la historia contemporánea” (p. 5).

Cuando los historiadores establecen diferencias entre historia y memoria, se refieren al carácter disciplinar de la historia y a la posibilidad que tiene de aprehender la memoria como objeto de investigación. Esto quiere decir que ubican a la historia en una posición jerárquica más alta que la de la memoria (Rioux, 1998). En contraste con esa premisa, Ricoeur (2008) y Dosse (2012) coinciden en destacar que las dos categorías tienen en común la noción de temporalidad, por tanto, la relación entre ambas puede darse en términos de complementariedad⁴².

En las últimas dos décadas se ha configurado un régimen de historicidad (que no es una realidad dada ni observable, sino construida por el historiador) en el que el pasado no es un referente para gestar el futuro y se da cabida a un presentismo que reduce su espacio al pasado y al futuro, y en el que la memoria se desplaza a un lugar predominante. Al respecto, Jiménez (2012) expone:

⁴² Frente a esta dicotomía, François Hartog (2003) propone la noción de “régimenes de historicidad” para abordar la diversidad con la que los sujetos “viven su relación con el tiempo y habilitar las proximidades entre memoria e historia, en tanto dimensiones que aluden a formas de temporalidad de la experiencia humana, sin que ello quiera decir que se eludan sus especificidades” (Herrera y Pertuz, 2016b, p. 30). Hartog considera el tiempo como el corazón mismo del trabajo del historiador, por tanto, lo insta a poner el presente en perspectiva y a ser crítico con la historia. Así, los régimenes de historicidad interrogan las experiencias del tiempo o “crisis del tiempo”, esto es, la articulación entre pasado, presente y futuro para ordenarlo y darle sentido (Jiménez, 2012).

En este panorama, el historiador se ha convertido en un experto de la memoria que se encuentra preso en el círculo del testimonio. El dominio del presentismo ha ocasionado que se ponga atención en tres asuntos: la conservación y defensa del medio ambiente, el deseo de preservar el patrimonio contemporáneo y la transformación de la memoria⁴³.

Ante la emergencia de la memoria en la agenda social, la historia tiene nuevos retos en relación con la reconfiguración de sus formas tradicionales de proceder. La memoria, por su parte, es tramitada por sujetos que no tenían voz en la historia oficial y que ahora buscan un espacio para hacer oír sus relatos. Traverso (2007) afirma que la memoria es subjetiva⁴⁴ —pues se apoya en la experiencia vivida—, cualitativa, singular y poco cuidadosa de las comparaciones, de la contextualización y de las generalizaciones.

Desde la Escuela de Annales y la escuela social inglesa, hubo aproximaciones a la noción de “historia del tiempo presente”. Allí se cuestionan los límites impuestos a los historiadores para salvaguardar “la objetividad” de este saber en momentos en que el positivismo dominaba el discurso en las ciencias sociales. Las reflexiones sobre el tema permitieron determinar que es competencia de la historia el análisis de lo social en el tiempo, de modo que está habilitada para estudiar cualquier periodo de tiempo (Koselleck, 1993).

Esta nueva mirada, la de la historia del tiempo presente, pone de relieve que la comprensión del tiempo es clave para construir una perspectiva histórica sobre el fenómeno de la violencia en Colombia, más aún, en el ámbito escolar desde donde analizar la experiencia humana y el compromiso en el ámbito social y cultural que demanda la sociedad colombiana. Más allá de un periodo cronológico concreto, este es un enfoque

⁴³ “Hartog refiere que la concepción de memoria, bajo el presentismo, ha creado una nueva economía de la “identidad del yo” pero es excesivamente archivística, debido a que se busca hacer memoria de todo. La memoria ya no se concibe como la necesidad de retener el pasado para preparar el porvenir, sino que ofrece al presente el presente en sí mismo. De esta manera, la memoria se convierte en un instrumento del presentismo y permite que el historiador se ubique en el centro de los debates intelectuales gracias a la cercanía que establece con los estudiosos de lo contemporáneo”. (Jiménez, 2012, p. 221)

⁴⁴ De acuerdo con Traverso (2007, p. 5), “La narración del pasado ofrecida por un testigo —mientras éste no sea un mentiroso consciente— será siempre su verdad, es decir, una parte del pasado depositada en él. Por su carácter subjetivo, la memoria jamás está fijada; se asemeja más bien a una cantera abierta, en transformación permanente”.

interesado por el presente y el pasado, por la historia vivida. En esa medida, es fundamental para estudiar la construcción social del conocimiento de las memorias en el contexto de la escuela, y puede dar lugar al abordaje de otros asuntos como la enseñanza del pasado reciente, su transmisión y la configuración de subjetividades.

2.5 Prácticas de aula

El aula de clase es un lugar en el que se desarrollan principalmente las prácticas docentes⁴⁵. Este es un espacio que adquiere sentido al ser apropiado por los sujetos (maestro-a y estudiantes) quienes, al establecer relaciones e interacciones, construyen realidades sociales y conocimiento en presencia de otros o, cara a cara, lo que le confiere el carácter de lugar simbólico, pues en él confluyen ideas, intereses, roles, lenguajes, comportamientos, conflictos, y gran parte de la vida escolar se desarrolla allí⁴⁶. Para Goffman (1961), en estos espacios particulares, los grupos forman una vida propia que es significativa, razonable y normal, en virtud de las construcciones colectivas que sus integrantes reconocen y le dan vitalidad con sus acciones cotidianas. Entonces, tal como lo plantea Goffman (1961), para comprender lo significativo de ciertos escenarios, en este caso el aula de clase, es necesario adentrarse en las rutinas cotidianas que involucran a estos actores.

Así las cosas, el aula implica, no solo la presencia de estudiantes y de alguien que debe cumplir la función de enseñar sino que, en términos de Candela, Rockwell y Coll (2009), requiere también unos contenidos ordenados de forma secuencial para el aprendizaje progresivo, en otras palabras, una estructura que modela el dominio asimétrico

⁴⁵ Las prácticas docentes pueden ser heterogéneas. Algunas corresponderán con la norma oficial, otras no. En todo caso, las prácticas de los maestros y maestras están constituidas por procesos que ocurren en la escuela y en ellas se podrá apreciar la riqueza y significatividad de su trabajo (Mercado y Rockwell, 1988).

⁴⁶ La vida escolar es un “terreno cultural caracterizado por diferentes y variados grados de acomodación, impugnación y resistencia. Más aún, la vida escolar es entendida como una pluralidad de lenguajes y luchas en conflicto, un lugar donde la cultura del salón de clase y la de las esquinas colisionan y donde los maestros, los estudiantes y los administradores escolares frecuentemente difieren respecto a cómo se definen y comprenden las experiencias y prácticas”. (Mc Laren, 2005, p. 290)

entre maestros-as y estudiantes, quienes, a su vez, necesitan condiciones materiales⁴⁷ en un entorno que posibilite aprender al margen de la práctica social habitual.

El aula es un lugar de producción y consumo de conocimientos que tiene conexión con otros procesos sociales y con dinámicas de transformación que pueden identificarse en el tiempo (Grosvenor, Lawn y Rousmaniere, 1999). Cabe mencionar que las acciones que se realizan en el aula propician procesos adaptativos y cognoscitivos para estructurar actitudes y comportamientos de los sujetos (Blumer, 1982).

Las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz están enmarcadas en las interacciones que se producen en los escenarios de aprendizaje. Estas prácticas hacen parte de un engranaje más complejo, y no son ajenas a las estructuras que buscan mantener o reproducir sistemas sociales existentes, aunque con la Cátedra se busque transformar ideas y patrones de comportamiento respecto a los hechos de violencia que aquejan al país. La escuela es, precisamente, uno de los espacios donde se provee a los grupos sociales de herramientas conceptuales, comportamentales y morales, que moldean y controlan a los sujetos, a través de la transmisión cultural y de la legitimación de formas de interpretar la realidad, de actuar y de expresarse (Prieto, 2010).

En la cotidianidad de la vida escolar la comunicación ayuda a compartir interpretaciones de la realidad y orientaciones valorativas, aunque no estén explícitas en los programas académicos. Aspectos como el folklore, el conocimiento de sentido común y la ideología dominante permean los contenidos abordados en el aula de clase (Rockwell, 1995). Los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz, como sujetos que llevan a cabo las prácticas de aula, no escapan de ello. Por esa razón, el estudio de dichas prácticas y su problematización es fundamental para nuestra investigación y para el saber pedagógico en general.

⁴⁷ Maestros y maestras organizan su espacio con base en las posibilidades y condiciones de la escuela en la que laboran (Mercado y Rockwell, 1988). En la medida en que se apropian de ese lugar, lo dotan de sentido. En este mismo orden de ideas, como sujeto, se apropian de saberes que forman parte de la planeación de las clases, y, por tanto, del cumplimiento de las obligaciones propias del trabajo. También asumen normas que ayudan a legitimar o a controlar actuaciones, ya sean las propias o las de los y las estudiantes.

Conocer las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz significa aprehender el proceso escolar como un conjunto de relaciones conformadas por una trama compleja de variaciones que dependen del lugar donde se ubique la escuela, de decisiones políticas, administrativas y burocráticas. Son esas mismas relaciones y prácticas las que contribuyen a la formación de los maestros y maestras pues no se puede olvidar que estos ejercen sus funciones en escenarios ya constituidos, entonces, se presenta una mutua afectación en la que el maestro aprende lo cotidiano y tradicional de la escuela donde desarrolla su labor y la escuela ayuda en su formación y trayectoria como maestro (Rockwell, 1995).

Desde la perspectiva cotidiana de la escuela se relativizan los referentes comunes sobre las estructuras de las disciplinas, las innovaciones pedagógicas, los lineamientos curriculares y los libros de texto. Estos elementos inciden en el aula mediados por las prácticas y saberes de los sujetos que allí interactúan. La manera en que se presentan los conocimientos a los y las estudiantes no es neutra, estos se adecúan a las exigencias del grupo, a las formas de construir conocimiento y a las relaciones institucionales que sostienen el proceso escolar, lo cual implica planeación y resolución de imprevistos e interpretación de los contextos por parte de los diferentes actores que intervienen en la escuela (Rockwell, 1995).

Al respecto, Prieto (2010) afirma que son escasos los estudios sobre las prácticas pedagógicas cotidianas y sus efectos, pues la atención se ha ubicado especialmente en las metodologías y en los medios técnicos de evaluación y de aprendizaje. A esto se suma la carencia de análisis críticos en relación con los contenidos, planes, programas, concepciones pedagógicas y modelos curriculares aplicados, ya que el proceso educativo ha sido percibido como un conjunto de actividades dirigidas a la incorporación de contenidos, y se ha desplazado el análisis de los compromisos ideológicos y de las repercusiones políticas que supone, más aún, en el caso de la Cátedra de la Paz que obedece a una coyuntura política y social relativamente nueva como el postacuerdo. Como lo señala esta autora “Se desconoce que alguien selecciona los contenidos, que éstos se pueden manipular, que las informaciones se pueden sesgar, al presentarlas incompletas, separadas

de un contexto o con informaciones adicionales que implican juicios sobre los hechos o personas” (Prieto, 2010, p. 76).

En sintonía con el planteamiento anterior, Mercado y Rockwell (1988) sostienen que, frente al trabajo de maestros y maestras dentro del espacio social de la escuela, hace falta desarrollar investigaciones que problematicen la conexión entre su formación y la vida cotidiana escolar, ya que entre ambas existe una gran distancia que se evidencia en la desvinculación de los contenidos de la formación y las realidades que se presentan en el aula. En ese mismo sentido, hay una fuerte tendencia a responsabilizar a los maestros y maestras de los resultados de la educación, pero pocas veces se estudia el contexto en el que trabaja⁴⁸.

Las prácticas de aula comportan discursos, acciones y saberes que circulan en el lugar donde se produce el encuentro entre el maestro-a, el o la estudiante, el conocimiento y el contexto. Estas relaciones se sustentan en el diálogo que se establece mediante el acto de educar, en el que, al mismo tiempo, se desempeñan roles de autoridad, de poder y de saber. La forma como se establecen las relaciones en el aula de clase depende de los acuerdos y desacuerdos que se dan entre maestro(a)-estudiante, y ambos determinan cómo se reconoce cada uno y al otro en ese escenario.

La organización del conocimiento, del tiempo y del espacio en el aula de clase son parte de la experiencia de los y las estudiantes (Bernstein y Díaz, 1985). Estos autores definen la práctica pedagógica como “el modo de ubicación de los alumnos en unidades específicas de conocimiento constituidas en el Discurso Instruccional específico” (p. 140), lo cual implica que los alumnos se ubican “en modelos de razonamiento, percepción

⁴⁸ Mercado y Rockwell (1988) advierten sobre la relación entre la práctica docente y el “contexto institucional” donde hacen hincapié en que la primera referencia para analizar este aspecto son las condiciones materiales, las cuales incluyen, tanto los recursos físicos como las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo adicional a los factores que se prioricen con base en los acuerdos establecidos en la cotidianidad. La desigualdad representa un reto y una presión para los maestros y maestras en tanto el desarrollo y la dinamización de sus prácticas pedagógicas pueden verse obstaculizados por la carencia de ciertos recursos o artefactos. Estos asuntos condicionan las acciones y prioridades de los maestros-as y las respuestas de los y las estudiantes.

interpretación y, en general, en modos específicos de adquisición de conocimiento, habilidades ligados a la producción de competencias específicas”. De igual manera, allí hay un orden legítimo y específico que se corresponde con normas, patrones y paradigmas, de tal manera que la práctica pedagógica busca controlar las experiencias de los alumnos y alumnas para transformarlas dentro de relaciones sociales específicas en las que hay construcción, transmisión y adquisición de significados.

Los mismos autores afirman que “La práctica puede considerarse como la forma de realización del discurso y los medios de su reproducción” (Bernstein y Díaz, 1985, p. 141). Esto indica que el discurso pedagógico es determinante en las prácticas pedagógicas porque las delimita teórica, ideológica y metodológicamente, e incide en la construcción, transmisión o adquisición del conocimiento.

El discurso pedagógico, según Bernstein y Díaz (1985), es un dispositivo que regula la reproducción cultural y educativa. Desde otra óptica, es una categoría constituida por otros discursos y también puede ser el medio y la fuente para producirlos. Su aprehensión reviste un alto grado de complejidad por cuanto presupone posiciones de poder y relaciones sociales reguladas.

Las prácticas de aula “son todas las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje, en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos planeados, al igual que otros aprendizajes de alto valor educativo” (Duque, Vallejo y Rodríguez, 2013, p. 39). Para Prieto (2010) las prácticas de aula están asociadas al análisis de su realidad concreta y cotidiana “que permite visualizar la existencia de una combinación de elementos que interactúan entre sí” (p. 78). Estas prácticas suponen el uso de estrategias y procedimientos, y la regulación de las interacciones, de la comunicación, del pensamiento y de las *posiciones, oposiciones o disposiciones* de los y las estudiantes por la contextualización ideológica del conocimiento que se construye en determinado ámbito (Díaz, 1990). De modo similar, Prieto (2010, p. 78) afirma que “La interacción implica, necesariamente la comprensión de significados y la interpretación recíproca de los

actos propios y en la que la cotidianidad es permanentemente definida y enmarcada en un contexto físico, institucional, histórico y cultural”.

Las prácticas de aula se desarrollan con base en los significados que emergen del proceso de construcción de conocimiento. La comunicación es un componente esencial para ellas, pues establece los canales y las modalidades de circulación de los mensajes. Estos intercambios pedagógicos están modelados por jerarquías, secuencias, ritmos y criterios de evaluación en los cuales también ejercen influencia las interacciones cotidianas de los y las estudiantes con padres, pares, vecinos, actores diferentes al maestro (Díaz, 1990).

El rol del maestro de la Cátedra de la Paz es clave para entender las prácticas de aula, en tanto comunica, enseña, produce y reproduce significados en torno a temas como la paz, el conflicto armado interno, la implementación de la Cátedra de la Paz, entre otros que emergen del contexto de violencia. En apariencia, maestros y maestras son sujetos autónomos, pero, la producción de enunciados en las posiciones que ocupan en su práctica pedagógica, obedece a un orden simbólico y a un sistema de significados relacionados con principios de poder y control, así como con reglas que moderan la comunicación en el sentido de lo que debe ser dicho (Díaz, 1990).

En la misma vía de lo descrito en el párrafo anterior, es posible afirmar que el trabajo docente desemboca en múltiples significaciones en tanto es un campo en el que se constituyen múltiples disputas por fijar diversos sentidos. Dicho campo puede reproducir desigualdades, formar ciudadanías e inculcar valores. En consecuencia, la posición docente está compuesta por la circulación de sentidos y discursos que delinear las pautas del trabajo de enseñar; por esto, maestros y maestras se disponen a enfrentar los retos y las utopías de su tarea (Southwell, 2009; Vassiliades, 2011).

Las interacciones y las comunicaciones que se producen en el escenario educativo son contextuales. Prieto (2010) afirma que las consecuencias de la interacción son divergentes y contradictorias respecto a los objetivos del aprendizaje, en la medida en que

los contextos inciden en los logros de ese proceso. Es por ello que no puede atribuirse el rendimiento de los alumnos únicamente a los métodos empleados por los maestros y maestras, ya que hay muchos otros factores que interactúan e influyen en tales resultados.

En las prácticas de aula influyen una serie de elementos simbólicos. Un ejemplo de ello es la relación entre pensamiento y lenguaje como componentes de la comunicación; en esta relación, los significados dan sentido a los discursos de los y las estudiantes y de los maestros y maestras, pero anclados en contextos específicos que regulan tanto la actuación como el habla. Prieto (2010) asegura que en cada intercambio entran en juego los significados que cada quien porta, lo que complejiza los procesos de comprensión recíproca. “Esta situación se va a traducir en que los problemas y en general las prácticas rutinarias del aula van a ser definidas y redefinidas constantemente” (Prieto, 2010, p. 79). Por eso, los significados que impregnan las prácticas de aula en la asignatura específica de Cátedra de la Paz son influyentes en la construcción social del conocimiento sobre memorias en la escuela secundaria.

Además de la interacción, en el aula de clase se producen juegos de poder que obligan a jerarquizar las relaciones personales en aras de otorgarle un orden. Esto se explicita en reglamentos, ritos, prescripciones, uniformes o lenguajes empleados en la escuela. Generalmente, la organización jerárquica del poder conlleva tensiones y conflictos que inciden en las prácticas pedagógicas. La realidad en el aula de clase transcurre sobre la base de relaciones de negociación, participación, intercambio, conflicto y expectativas. Además, tal como señala Rockwell (2018) es poco lo que se ha estudiado la vida cotidiana de la escuela pese a que tiene un vínculo sustancial con el momento histórico.

El lenguaje en el desarrollo de la identidad permite la construcción de significados para interpretar la realidad. Esta actividad conduce a configurar códigos culturales que ayudan a percibir y clasificar el mundo. En últimas, los conocimientos que se construyen a partir de las prácticas de aula son parcializados por cargas culturales e ideológicas⁴⁹. El

⁴⁹ Prieto (2010) retoma los postulados de Cavallini (1975) y Ruíz (1985) para sustentar que las estructuras sociales actúan sobre las escuelas y en las convicciones y esquemas de vida de las personas.

proceso educativo está fundamentalmente constituido por relaciones sociales, intereses académicos y políticos, valores y expectativas manifestadas por los sujetos que participan de dicho proceso (Giroux y McLaren, 1986). Como bien lo afirma Prieto (2010, p. 83), “Estas intenciones pueden permear, en su práctica cotidiana, veladamente la inculcación de ideas y creencias pertenecientes a una visión dominante del mundo y con ello desvirtuar los propósitos originales del proceso”.

Un elemento más se agrega al ya complejo escenario de las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz en el abordaje de las memorias: los *marcos de referencia del proceso* (Prieto, 2010). Estos pueden darse en el orden de lo local, lo temporal, lo histórico y lo personal, y configuran la dinámica del aula de clase como un espacio que es habitado y apropiado por maestros-as y estudiantes para interpretar expectativas y definir comportamientos. Así, los mensajes, las informaciones o los comportamientos en clase, son un marco de referencia histórico para entender los mensajes subsecuentes. Las aulas de clase generan significados, por lo que es menester “tener una visión comprensiva del proceso, conocer el contexto temporal respecto de cómo se han desarrollado sus significados, antes de definir o interpretar *"a priori"* las situaciones o acciones” (Prieto, 2010, p. 83). En el caso de los marcos de referencia personales, maestros-as y estudiantes tienen características psicológicas distintas, y sus contextos culturales pueden estar diferenciados a partir de valores, actitudes, creencias y comportamientos que se ponen en escena durante el desarrollo de las clases⁵⁰.

Cada uno de los componentes mencionados de las prácticas de aula – interacción, lenguaje, comunicación, discurso pedagógico, relaciones de poder, jerarquía, contextos y marcos de referencia –inciden en los desempeños, tanto de los maestros-as como de los y las estudiantes y en la comprensión de la realidad. De ahí que sean parte fundamental de la configuración de la construcción social del conocimiento, en este caso, sobre las memorias.

⁵⁰ De ahí que la interacción se torne propicia para la construcción de saberes, pues es el encuentro de biografías en un espacio común y bajo el mismo sistema de símbolos.

Finalmente, se retoma la pregunta que da sentido a esta investigación: ¿cómo se configura la construcción social del conocimiento sobre las memorias a partir de las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz con estudiantes de básica secundaria y media en instituciones educativas públicas de Medellín? Con el fin de precisar que se entenderá por *configuración*⁵¹ el proceso de generación de vínculos sociales de interdependencia que posibilitan la existencia y los constructos sociales de los sujetos (Elias, 1991). En el caso particular de esta investigación, se indaga por los procesos que dan forma a la construcción social del conocimiento sobre las memorias en el espacio del aula de clase con base en el trabajo de dos maestras y un maestro de la Cátedra de la Paz de instituciones educativas públicas de Medellín. Esta es una suerte de rompecabezas que articula imágenes, historias, experiencias, relatos, voliciones, nociones, criterios, conceptos, significados y teoría para elaborar un *corpus* que sustente esta tesis. En este sentido, hablar en términos de configuración es un recurso que permite visualizar y comprender las dinámicas establecidas entre lo individual y lo social de las interrelaciones en el contexto de básica secundaria y media, como espacio que genera y pone en tensión prácticas culturales, vínculos y subjetividades.

En síntesis, esta presentación define la orientación epistemológica de la tesis, brinda herramientas conceptuales y teóricas para la aprehensión e interpretación de la información y representa los lentes con los cuales leemos los datos empíricos. A continuación, damos paso al tercer capítulo de nuestra investigación, en el que exponemos los componentes metodológicos del proceso investigativo.

⁵¹ El concepto de configuración se da en el contexto de la sociología como un aporte de Norbert Elias, quien pretendía acuñar un término que diera cuenta de las relaciones de los sujetos con la sociedad teniendo presente sus interrelaciones e interdependencias enfocando el lente en los procesos que producen el vínculo social (Hurtado, 2011; Toledo, 2015).

CAPÍTULO 3.

DISEÑO METODOLÓGICO

Este capítulo presenta, de forma detallada, los procedimientos, estrategias y decisiones que soportan el desarrollo de la investigación. En primera instancia, enunciamos los objetivos que guían el proceso para responder la pregunta ¿Cómo se configura la construcción social del conocimiento sobre las memorias a partir de las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz? Luego, exponemos el diseño del estudio en el que sustentamos el interés y la pertinencia de realizar la investigación desde un enfoque cualitativo. Con base en lo anterior, describimos el estudio de caso como estrategia metodológica implementada para la aprehensión del objeto de investigación. Posteriormente, relatamos cómo y por qué seleccionamos los casos, de qué forma se dio el acceso a las Instituciones Educativas y definimos sus características generales. Asimismo, en este apartado se hace una reseña del perfil académico y laboral de las maestras y el maestro de la Cátedra de la Paz que forman parte de las Instituciones Educativas referidas en nuestra tesis.

Para ampliar con detalle el diseño metodológico, precisamos las técnicas e instrumentos de recolección, registro y análisis de la información. Finalmente, exponemos las consideraciones éticas, de validez y confiabilidad de la investigación.

La investigación se concentra en las prácticas de aula de dos maestras y un maestro de la Cátedra de la Paz en tres instituciones educativas públicas de Medellín entre los años 2016-2019 y partimos del supuesto de que dichas prácticas están incididas por los contextos sociales y políticos de la región. Estos, a su vez, se articulan a dichas prácticas y contribuyen a la configuración de la construcción social del conocimiento sobre las memorias. Este conocimiento redunda en pro de las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras, en la medida en que posibilitan que los sujetos perciban, conozcan y pongan en la palabra sus universos simbólicos, se reconozcan dentro de un entorno, y se apropien de

herramientas que les permitan identificar sus roles y formas de participación en la construcción de paz.

3.1 Objetivos de la investigación

3.1.1 Objetivo general

Comprender la configuración de la construcción social del conocimiento sobre las memorias a partir de las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz con estudiantes de básica secundaria y media en instituciones educativas públicas de Medellín entre los años 2016 y 2019.

3.1.2 Objetivos específicos

- Analizar la construcción e implementación de la Cátedra de la Paz en tres Instituciones educativas públicas de Medellín.
- Caracterizar las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz con orientación a las memorias en tres instituciones educativas públicas.
- Interpretar los vínculos entre las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz con orientación a las memorias y la construcción de subjetividades, ciudadanías y paces.

3.2 Alcance de la investigación

Estos objetivos se alcanzan⁵² a través de la descripción e interpretación comparativa de las prácticas de aula de dos maestras y un maestro de instituciones educativas donde la Cátedra de la Paz es una asignatura y la temática central son las memorias, aspectos que

⁵² El nivel o alcance de la investigación hace referencia a las pretensiones de los objetivos de investigación, lo cual da cuenta del nivel de profundidad de estos (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

profundizamos en líneas posteriores. El aula de clase es un escenario simbólico porque tiene sentido en la medida en que es apropiado por sujetos que interactúan en él, y concreto porque tiene dimensiones físicas que son susceptibles de observarse. Es en el acto pedagógico donde convergen diversas subjetividades (creencias, opiniones, actitudes, experiencias) sobre el conflicto armado; además, este constituye el único espacio en la escuela que da la posibilidad de abordar dicho fenómeno. Allí, a través de las estrategias pedagógicas de los maestros y maestras, se alteran los marcos de referencia de los estudiantes, quienes deben realizar un proceso mental de representación en los que se articulan saberes previos con los saberes adquiridos.

3.3 Diseño del estudio

3.3.1 Enfoque de investigación

Situados en un paradigma histórico hermenéutico⁵³, la preocupación epistemológica de esta tesis tiene que ver con dilucidar los puntos de vista y las prácticas de quienes producen y viven la realidad social y cultural, por medio del acceso al conocimiento de dicha realidad en el marco de lo humano, cuya existencia trasciende lo objetivo y transcurre entre lo subjetivo e intersubjetivo de la vida (Gurdián, 2010). Esto supone adoptar un diseño metodológico de carácter dialógico en el que son muy importantes las creencias, los valores, los prejuicios, sentimientos y demás aspectos subjetivos para ser analizados y producir conocimiento acerca de la realidad que construyen los maestros y maestras. En consecuencia, cuestiones como el sentido, la lógica y la dinámica de las prácticas docentes referidas a construcción social del conocimiento sobre las memorias en la escuela se convierten en un tema de interés para ser comprendido desde los postulados de la investigación cualitativa.

⁵³ El enfoque histórico hermenéutico se fundamenta en la comprensión de las relaciones entre los sujetos a partir de los procesos de comunicación. El interés se centra en la construcción y reconstrucción de las identidades socioculturales. Este enfoque, también conocido como constructivista, tiene una fuerte presencia de las tradiciones humanista, naturalista, interpretativo y fenomenológico (Ortiz Ocaña, 2015).

De acuerdo con lo anterior, para alcanzar los objetivos de investigación optamos para este estudio por una metodología cualitativa, ya que busca indagar y comprender procesos y significados que emergen de las realidades construidas por los sujetos en interacciones subjetivas e intersubjetivas (Duque, González, Cossio y Martínez, 2018).

Esta investigación recupera la subjetividad en la escuela en tanto espacio de construcción de la vida humana, pues reivindica la importancia de la cotidianidad de las instituciones educativas para efectos de comprender algunos aspectos de la realidad social, cultural e histórica (Dubet y Martuccelli, 1998). Aquí, la intersubjetividad cobra relevancia como un vehículo para acceder al conocimiento del mundo de la vida de los maestros y maestras que ponen en marcha diferentes prácticas de aula para impulsar la Cátedra de la Paz. Con ello se reconoce que los sujetos están influidos por relaciones sociales específicas. Desde esa perspectiva, la realidad en la escuela depende de cómo los sujetos – comunidad educativa - piensan, conciben, sienten, perciben y actúan frente a los objetos y frente a otros sujetos.

Este enfoque nos permitió la aproximación al objeto de investigación en tanto direccionó la recolección y el análisis de los datos hacia la interacción social, sus construcciones simbólicas y representativas, los significados y significantes con los que los sujetos leen la realidad que, posteriormente, son analizados e interpretados haciendo uso de su creatividad para denominar categorías, formular preguntas, hacer comparaciones, extraer esquemas e integrar lógicamente los datos.

3.3.2 Estrategia metodológica

El estudio de caso fue la estrategia metodológica utilizada para responder la pregunta de investigación. En vista de la vacancia de investigaciones que abordan la configuración de la construcción social del conocimiento sobre memorias en la escuela⁵⁴, decidimos diseñar un estudio de casos (Stake, 2000, 2007) con la intención de explorar

⁵⁴ Ver capítulo 1 de esta tesis.

estratégicamente el fenómeno de manera intensiva y en profundidad (Flyvbjerg, 2004; Stake, 2000, 2007; Yin, 2003).

Los casos investigados fueron las Cátedras de la Paz orientadas a las memorias a través de las prácticas de aula de un maestro y dos maestras de tres instituciones educativas públicas de la ciudad de Medellín. De acuerdo con Stake (2007), lo que se espera de un estudio de caso⁵⁵ es abarcar su complejidad particular, es decir, desentrañar el interés especial que tiene en sí mismo a través de la búsqueda del “detalle de la interacción con sus contextos” (p.11), de ahí que sea interesante comprender un fenómeno en su entorno habitual, para este particular, la escuela secundaria.

En los estudios de caso de corte cualitativo es de suma importancia el lenguaje natural y la descripción con base en la mirada de los nativos. Así las cosas, no se intentó imponer un marco de referencia, sino que se buscó comprender la visión, los significados y los sentidos que estos le otorgan a las memorias y, por supuesto, sus experiencias académicas, laborales y de vida, entendiendo que ellas son fundamentales para el desarrollo de prácticas de aula específicas (Stake, 2007).

Los estudios de caso pueden ayudar a resolver el “cómo” de ciertos fenómenos, sobre todo, de cuestiones que, por sus características, han sido poco abordadas, aspecto que resalta en nuestra tesis. Además, a través de los estudios de caso es posible identificar los significados que un mismo concepto tiene para diferentes sujetos, en este particular, los maestros y maestras. Dichos significados son los referentes bajo los cuales los maestros y maestras orientan sus prácticas de aula (Bonache, 1998).

Al lado de la pregunta problematizadora central emergieron otros interrogantes que involucran la escuela, los maestros y maestras, los y las estudiantes y las memorias: ¿cómo se educa para la paz en zonas de conflicto?, ¿cómo la escuela ha sido afectada por el

⁵⁵ “un caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (Stake, 2007, p. 16). Desde esa perspectiva, el mismo autor aduce que el sentido real del estudio de casos es conocer bien el caso particular para lograr su comprensión sin intervenir en la actividad cotidiana de dicho caso, a través de las visiones de las personas estudiadas intentando preservar las múltiples realidades, aunque sean diferentes y contradictorias.

conflicto?, ¿de qué forma la escuela ha asumido el papel de “reparadora” en el conflicto armado colombiano?, ¿debe ser la escuela “reparada” en lugares de conflicto armado?, ¿cómo piensan los y las docentes la memoria?, ¿cómo narran los y las docentes el conflicto?, ¿cómo aprenden lo que enseñan los y las docentes de la Cátedra de la Paz?, ¿qué caracteriza las prácticas de enseñanza de los y las docentes de la Cátedra de la Paz en lo que respecta a las memorias?, ¿de cuál o cuáles memoria(s) estamos hablando?, ¿cuáles son los criterios de los y las docentes para abordar las memorias en la Cátedra de la Paz?⁵⁶.

De conformidad con lo anterior, la selección de los casos estuvo orientada hacia la maximización de la información y se habían planteado previamente expectativas sobre su contenido (Flyvbjerg, 2004). En un momento posterior, se procede a la comparación entre cada una de las experiencias para identificar diferencias, similitudes o aspectos comunes que develaran un marco de comprensión acerca de la configuración de la construcción social del conocimiento sobre las memorias en básica secundaria y media. De ese modo, estamos ante lo que Stake señala como “estudio colectivo de casos” (2007, p. 17) con un interés instrumental esto es, para ilustrar o ejemplificar un hecho, situación o problema (Stake, 2007), cuya finalidad es comprender un fenómeno en particular con sus características desde “una perspectiva comparativa, pero manteniendo el énfasis en los contextos propios” (Gundermann, 2001, p. 257).

3.4 Selección y acceso a las Instituciones Educativas

Para responder la pregunta de investigación, se tomaron como referencia tres instituciones educativas del Municipio de Medellín. El criterio de selección estuvo dado por el hecho de que estas escuelas cumplieran con cuatro cuestiones básicas: ser públicas, contar con el nivel secundario y la media de educación y tener la Cátedra de la Paz articulada a sus currículos en tiempos de clase determinados. Además, buscábamos que el eje alrededor del cual giraran las prácticas de aula de los maestros y maestras en esta asignatura fueran las

⁵⁶ Estas preguntas se convierten en guías para expandir el marco conceptual, para incluir nuevas preguntas y para refinar la teoría inicial, por tanto, se evidencia cierto nivel de flexibilidad al abordar el objeto de investigación que, como afirma Sutton (1997) ayuda a construir o depurar la teoría y proporciona mayor información que no se deriva de la teoría o que está en conflicto con ella.

memorias. Las instituciones educativas públicas se encuentran a lo largo del territorio, en zonas rurales y urbanas, y a ellas acceden personas de diversos estratos socioeconómicos. Igualmente, están expuestas a una mayor vigilancia estatal y deben cumplir a cabalidad las disposiciones legales.

La Ley 115 de 1994, Ley General de Educación emitida por el Congreso de la República, en su artículo 11 define que la educación básica secundaria consta de 4 grados (6°, 7°, 8° y 9°) y la educación media tiene una duración de dos grados (10° y 11°) con los que culmina el ciclo escolar. La misma norma plantea como objeto que el educando adquiera conocimientos, habilidades, aptitudes y valores para que las personas fundamenten su desarrollo de manera permanente. Los y las estudiantes que se encuentran en básica secundaria deben tener edades que oscilan entre los 11 y 14 años distribuidos de la siguiente forma: grado 6°, 11 años; grado 7°, 12 años; grado 8°, 13 años; grado 9°, 14 años. Para los grados 10° y 11°, los estudiantes deben tener 15 y 16 años de edad respectivamente. De esta forma se culminan los años de estudio obligatorio. Es de anotar que esta norma representa un parámetro de medida para definir las edades y el ciclo escolar; sin embargo, en la realidad práctica de las instituciones educativas no existe una rigurosidad en su aplicación, por tanto, pueden presentarse casos de extra edad en dichos ciclos.

La identificación de los casos que cumplieran con los parámetros establecidos, fue realizada a través de un rastreo “voz a voz” donde los y las colegas indagaban con otros cómo estaba establecida la Cátedra de la Paz en sus instituciones educativas. Se visitaron varias instituciones educativas públicas y se establecieron diálogos con diferentes colegas del sector educativo. El ejercicio fue la posibilidad de conocer las diferentes formas en las que los colegios implementan la Cátedra: en algunos, es un proyecto educativo o una charla que se realiza cada periodo académico; en otros, se trabaja solo un semestre o en diversos casos, aunque sea de obligatorio cumplimiento al estar estipulada en una norma jurídica vigente, aún no se ha instaurado. Así que, el número de instituciones con las que se pudiera realizar el trabajo de campo, se fue reduciendo.

Esta tarea permitió llegar a la delimitación del trabajo con dos maestras y un maestro cuyas dinámicas de clase se correspondían con las preguntas que se buscaba responder en la tesis. También, el acercamiento a las comunidades educativas posibilitó determinar la conveniencia (Sandoval, 1997) de contar con estas instituciones, hecho que fue palmario al tener contacto con los rectores, las maestras y el maestro, pues no se presentaron restricciones para el acceso a las aulas de clase.

No obstante, sí hubo múltiples interferencias en el trabajo de campo, particularmente en las observaciones participantes de las prácticas pedagógicas de las maestras y el maestro, ya que, aunque siempre hubo disponibilidad para abrir los espacios y permitir el ingreso a las aulas, las dinámicas institucionales (como reuniones docentes, actividades pedagógicas programadas, salidas lúdicas de los estudiantes, cambios de horarios por ausentismo docente y paros de docentes, solo por nombrar algunas circunstancias) fueron los principales obstáculos para llevar un registro continuo de observaciones. Por tanto, se privilegian en el relevamiento de la información, los testimonios de docentes y estudiantes.

Luego de que los rectores y maestros-as escucharon la propuesta de investigación, afirmaron estar de acuerdo con hacer parte del proceso como protagonistas, es decir, desde sus propias experiencias y vivencias (Galeano, 2004). Sin embargo, trascurrido un tiempo, una de las maestras presentó quebrantos de salud y desistió de su participación. Por tanto, se hizo una nueva revisión y, de esa forma, se logró contactar una nueva maestra. Ella, de forma muy generosa, al igual que las demás personas, accedió a brindar la información requerida para llevar a cabo el trabajo de campo.

La forma de identificación de las instituciones educativas y de las maestras y el maestro de la Cátedra de la Paz permitió localizar y saturar el espacio discursivo (Galeano, 2004) acerca de la construcción social del conocimiento sobre las memorias en la escuela. Así mismo, develar las racionalidades (Galeano, 2004) allí existentes, comprender las relaciones que se establecen a partir de las prácticas de aula y las condiciones en las que se construye conocimiento.

Al realizar los antecedentes investigativos y algunas aproximaciones al trabajo de campo, se puso en evidencia que el abordaje de temas relacionados con memoria y conflicto armado en la escuela se encuentran principalmente desarrollados en el nivel secundario y en la media, por tanto, se delimita a este ciclo de la educación en Colombia. A ello se suma, tal como analizamos más adelante, el hecho de que son escasos los materiales pedagógicos y didácticos para trabajar con niños, niñas y adolescentes sobre estos tópicos.

La delimitación espacial hizo posible identificar cuál es el estado de esta política educativa en tres contextos determinados, lo que permitió develar condiciones generales de su ejecución en la ciudad. Si bien esta investigación habla específicamente de tres instituciones educativas, presenta un marco de análisis que puede ponerse en diálogo con lo que sucede en el resto del país respecto de la implementación de la política pública y su relación con temas de memoria. Por otra parte, la delimitación temporal de la investigación es el período comprendido entre 2016 y 2019, lapso que corresponde a los primeros años de implementación de la Cátedra de la Paz.

Como puede notarse, en algunos fragmentos se habla de instituciones educativas y en otros de maestros y maestras de la Cátedra de la Paz. Esto se debe a que los maestros y maestras actúan dentro de los parámetros establecidos por las instituciones y sus respectivas comunidades, hecho que influye en sus dinámicas dentro del aula de clase y en la configuración de la construcción social del conocimiento.

3.4.1 Caracterización de las Instituciones Educativas

Para caracterizar las Instituciones Educativas con las cuales realizamos el trabajo de campo, es importante ubicar el contexto geográfico. Medellín es la segunda ciudad más importante de Colombia y la capital del departamento de Antioquia. Su distribución político administrativa es de dieciséis comunas: Popular, Santa Cruz, Manrique, Aranjuez, Castilla, Doce de Octubre, Robledo, Villa Hermosa, Buenos Aires, La Candelaria, Laureles- Estadio, La América, San Javier, El Poblado, Guayabal y Belén. Asimismo, de

cinco corregimientos: San Sebastián de Palmitas, San Cristóbal, Altavista, San Antonio de Prado y Santa Elena.

La ciudad tiene un total de 249 barrios urbanos oficiales, lo que quiere decir que sus predios fueron ocupados de manera legal a diferencia de otros asentamientos que se encuentran en la periferia. Además, las viviendas están clasificadas en seis estratos socioeconómicos⁵⁷ de acuerdo con la comuna en la que se ubican y los servicios con los que cuentan; estos son: 1 (bajo - bajo), 2 (bajo), 3 (medio - bajo), 4 (medio), 5 (medio – alto) y 6 (alto).

Como se menciona en el apartado anterior, tres instituciones de la ciudad cumplen con las características propuestas para el desarrollo de la tesis, en lo que ha sido determinante, fundamentalmente, la implementación de la Cátedra de la Paz con especial énfasis en el tema de memoria. Dos de ellas se encuentran al noroccidente de Medellín, una en el barrio Castilla sector La Esperanza, comuna 6⁵⁸ (Doce de Octubre), en adelante IE01⁵⁹, y la otra en el barrio Boyacá, Comuna 5⁶⁰ (Castilla) en adelante IE02. La tercera institución se encuentra ubicada en el centro de Medellín, específicamente en la comuna 10⁶¹ (La Candelaria), y será reconocida como IE03.

Conforme al Plan de Desarrollo de la comuna 5⁶², diseñado por el Departamento Administrativo de Planeación de Medellín (2015), esta comienza a formarse en los años 30,

⁵⁷ La estratificación socioeconómica es una clasificación de los inmuebles residenciales para cobrar de manera diferencial, por estratos, los servicios públicos domiciliarios permitiendo asignar subsidios y cobrar contribuciones (Gobernación de Antioquia, 2020).

⁵⁸ Ver numeral 4.3 de esta tesis. La comuna Doce de Octubre está conformada por los barrios Kenedy, Pichacho, Picachito, Mirador de Doce, parte del barrio Castilla. Esta Institución queda en la frontera de las dos comunas, pero administrativamente se ubica en la comuna 6.

⁵⁹ Recordar que, en Colombia, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional y la Ley 115 de 1994, la denominación de “Instituciones Educativas” corresponde a aquellas públicas o particulares que tienen establecido el servicio de educación desde el grado preescolar hasta el grado 11.

⁶⁰ Ver numeral 4.3 de esta tesis.

⁶¹ Está conformada por los barrios Prado, Hospital Universitario San Vicente de Paúl, Jesús Nazareno, El Chagualo, Estación Villa, San Benito, Guayaquil, Corazón de Jesús, La Alpujarra, Centro Administrativo, Calle Nueva, Perpetuo Socorro, Colón, Las Palmas, Bombona N° 1, Boston, Los Ángeles, Villanueva, La Candelaria y San Diego (Observatorio de Políticas Públicas de Medellín, s.f.).

⁶² “La Comuna 5 - Castilla es conocida por la diversidad en sus barrios. Según el Acuerdo 346 del 2000 y el Plan de Ordenamiento Territorial (POT) del año 2012, la Comuna de Castilla está conformada por 14 barrios

no fue planificada, su poblamiento se extendió hasta los años 60, y el estrato socioeconómico predominante en la zona es el medio – bajo. La constituye un conjunto de barrios afectados por el conflicto, por los combos del narcotráfico, el paramilitarismo, la delincuencia y la guerrilla urbana, actores que han generado históricos y violentos enfrentamientos que aún hoy enlutan a sus habitantes, quienes se encuentran en constante zozobra (Agudelo, Zuleta, Arias y Tejada, 2015). En contraposición a esas problemáticas, muchos jóvenes de la zona “resistieron al miedo y se movilizaron para construir alternativas de pacificación, recuperación de los territorios y exaltación del derecho a la vida” (Agudelo et al., 2015, p. 5).

La comuna 6 no dista de las generalidades planteadas en el Plan de Ordenamiento Territorial de la comuna 5. Esto, debido a su cercanía y a que la composición poblacional se da en los mismos términos. Este es el contexto de las IE01 e IE02, y el lugar en el que reside la mayor parte de sus estudiantes. El nivel socioeconómico de las comunidades educativas se ubica entre los estratos 1, 2 y 3, y las principales formas de subsistencia son el autoempleo, el subempleo y la informalidad.

La conformación del centro oriente, donde se encuentra ubicada la IE03, es distinta a la de las comunas 5 y 6. El poblamiento de esta zona tiene una planeación que data de 1770 y comienza alrededor de la plaza e iglesia principales. Mientras que los estudiantes de las otras dos instituciones son vecinos, los de la IE03⁶³ residen en diversos barrios que no necesariamente pertenecen a la comuna 10 o al Municipio de Medellín, pueden ser de municipios aledaños o de zonas rurales (veredas o corregimientos) de la ciudad⁶⁴. Los problemas que aquejan a esta comuna son el microtráfico de estupefacientes, la prostitución

legalizados y cuatro áreas institucionales: Caribe, Tricentenario, Belalcázar, Toscana, Héctor Abad Gómez, El Progreso, Alfonso López, Francisco Antonio Zea, Castilla, Girardot, Tejelo, Las Brisas, Boyacá, Florencia. Las áreas institucionales son Plaza de Ferias, Oleoducto, Cementerio Universal, Terminal del Norte”. (Departamento Administrativo de Planeación de Medellín, 2015, p. 30)

⁶³ Esta Institución en particular, tiene reconocimiento por su ubicación en el centro de la ciudad y porque su historia data de 1939.

⁶⁴ El Rector IE03, al caracterizar la población escolar de su institución, sostiene que “cada barrio, cada comuna, y cada espacio de la ciudad tiene sus propios imaginarios y formas de pensar”, y agrega: “yo tengo un colegio de ciudad (...) nuestros estudiantes son de toda parte y todo rincón del Valle de Aburrá, los estudiantes son de todas las comunas (...) estudiantes de los corregimientos (...) es una población heterogénea” (Comunicación virtual, 21 de octubre de 2020).

infantil, la presencia de personas en situación de calle, la delincuencia común, los robos y los homicidios (Ospina, 2019).

Esta caracterización permite observar que, en aquellos lugares en los que las instituciones educativas desarrollan sus actividades, hay diversas y difíciles realidades que los ciudadanos afrontan. Muchos de los estudiantes pertenecen a bandas delincuenciales barriales, son desplazados de diferentes territorios y de Medellín⁶⁵, o víctimas directas y sobrevivientes de los distintos conflictos del país; de igual manera, se han enfrentado a la muerte de seres queridos en circunstancias violentas, o a la desaparición de amigos y familiares. La situación es similar del lado de los maestros y maestras, pues en un país en el que la violencia no cesa, todos han sido afectados por ella de múltiples formas.

La escuela puede representar, entonces, un espacio donde se interactúa con población escolar afectada por el conflicto y por ello “debe saber moverse dentro de contextos que entretejen relatos y posibilidades de paz y de guerra de maneras simultáneas” (Herrera y Pertuz, 2016b, p. 190). En ese sentido, es potencialmente un oasis en medio de la guerra, un mundo de las ideas y la socialización, y un lugar de tregua donde se libran otro tipo de batallas o se producen encuentros y desencuentros.

3.4.2 Protagonistas: dos maestras y un maestro de la Cátedra de la Paz

La Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015 son las normas que regulan la implementación de la Cátedra de la Paz⁶⁶. En ellas no se establecen requisitos específicos del perfil profesional de los maestros y maestras para efectos de enseñar la Cátedra en las aulas, como sí ocurre en la Ley General de Educación con otras áreas del conocimiento, sino que se estipula a qué asignaturas deben adscribirse. Esto permite establecer quiénes están autorizados para desempeñar el cargo⁶⁷ e indica que es importante un reconocimiento del perfil de los maestros y maestras que la imparten en tres instituciones educativas de Medellín, pues ese reconocimiento nos acerca a una comprensión de la forma, los

⁶⁵ Medellín presenta el fenómeno del desplazamiento forzado intraurbano.

⁶⁶ Ver capítulo 4 de esta tesis.

⁶⁷ Ver numeral 4.5.2.1 de esta tesis.

contenidos, la orientación y los enfoques de sus prácticas de aula. Por ese motivo, a continuación, se exponen los perfiles académicos de los tres maestros que son protagonistas de esta investigación. Se aclara que, durante la investigación, asumimos el compromiso de proteger las identidades de las maestras y el maestro al momento de acceder a sus testimonios, de tal manera que sus nombres fueron cambiados. A continuación, se relaciona cada uno.

Marcela, responsable de la Cátedra de la Paz en la IE01, es licenciada en Ciencias Sociales, Magíster en Educación en la Línea de Formación Ciudadana, y, al momento de las entrevistas, hacía parte de la Red de Maestros y Maestras por la Paz y la Memoria⁶⁸. También se desempeña como docente de cátedra de la Facultad de Educación de una universidad pública en Medellín.

Felipe, maestro responsable de la Cátedra de la Paz en la IE02, es Tecnólogo Industrial, Economista y Licenciado en Historia y Filosofía. Especialista en Pedagogía de los Derechos Humanos y Especialista en Ciencias Sociales. Además de la Cátedra de la Paz, en el momento de las entrevistas estaba encargado de la asignatura de ciencias sociales.

Laura, responsable de la Cátedra de la Paz en la IE03, es Historiadora de una universidad pública de Medellín, Especialista en Gestión y Promoción Cultural y Magíster en Comunicaciones.

Las dos maestras y Felipe se han formado en universidades de Medellín en áreas afines a las Ciencias Sociales, están vinculados con la Secretaría de Educación del Municipio, se ubican en nivel de posgrado y manifiestan inclinación por la investigación. A diferencia de Marcela y Felipe que son licenciados⁶⁹, Laura es profesional no licenciada,

⁶⁸ La Red está conformada por 30 maestros de Antioquia y trabajan en coordinación con la Red Nacional. (Ospina, comunicación virtual, 21 de octubre de 2020). Ver <https://www.youtube.com/watch?v=-fsfyvIyWvY>

⁶⁹ En Colombia, las licenciaturas están relacionadas con los programas profesionales que preparan a las personas para ser docentes. Quienes ejercen la actividad docente y no se prepararon bajo esta modalidad, se llaman “profesionales no licenciados”.

así que, para desempeñar su cargo como docente con el Estado, debió realizar un curso de *pedagogía para no licenciados* en una universidad acreditada.

3.4.3 Selección de los casos

Con miras a la selección de las Cátedras de la Paz a investigar, llevamos a cabo un estudio piloto. Este estudio permitió familiarizarnos con los entornos escolares, con maestros y maestras, con los directivos docentes y, en general, con las dinámicas institucionales. Así pudimos darnos cuenta de que la forma como se implementa la Cátedra de la Paz en las tres instituciones educativas muestra que esta asignatura se ha incluido en el plan de estudios de Ciencias Sociales. La distribución de horas que se le destinan varía de institución a institución. Por ejemplo, en la IE01 y en la IE02 se dedica una hora semanal a la Cátedra (tiempo que el maestro y la maestra consideran insuficiente teniendo en cuenta las temáticas que se deben abordar), mientras que en la IE03 se le asignan dos horas semanales que son dictadas en un solo bloque.

En la IE01, cuya visión institucional⁷⁰ a 2020 hace referencia al período de posacuerdos de paz, se aprovechó la posibilidad de que las escuelas tuvieran jornada única⁷¹ dependiendo de su disponibilidad, infraestructura y recursos, lo que significaba ampliar la oferta de asignaturas para los y las estudiantes. La Institución adoptó esta

⁷⁰ La visión de la IE01 dice: “La Institución Educativa ..., fundamentada en la conciencia universal, se propone en su labor educativa, para el año 2020, ser un espacio de formación con énfasis en el idioma inglés a través de la ejecución de propuestas educativas innovadoras que vinculen a los niños, niñas, y adolescentes de la ciudad, reconozca la diversidad humana y permita el goce efectivo de sus derechos, con miras a la preparación con calidad para el trabajo productivo, digno y estable, desarrollando la conciencia humana, como una manera de buscar soluciones a las problemáticas de nuestra sociedad en un contexto de posacuerdos de paz” (Subraya fuera del texto). (Página oficial de la IE).

⁷¹ “... la jornada escolar es el tiempo diario que dedica el establecimiento educativo a sus estudiantes en la prestación directa del servicio público educativo. La Jornada Única es entonces una jornada escolar de mayor duración para los estudiantes (...) a través del desarrollo de actividades integradas al currículum y al plan de estudios” (Colombia Aprende, 2016).

modalidad de trabajo y la Cátedra de la Paz fue, precisamente, una de las nuevas asignaturas que se instauraron. La asignación académica de Marcela es del grado 6° al grado 9°, de modo que las edades de sus estudiantes oscilan entre los 11 y 14 años.

En la IE02 el diseño del programa de la Cátedra de la Paz estuvo a cargo de uno de los maestros del área de ciencias sociales, a quien luego se le designó la responsabilidad de enseñarla. Su labor consistió en articular, del grado primero al grado once de escolaridad, un plan de estudios que fuera coherente con la cultura institucional, es decir, con el manual de convivencia, la misión, la visión y el modelo pedagógico. En esa Institución en particular, la Cátedra de la Paz incorpora el proyecto de Afrocolombianidad⁷², en el que se hace énfasis en la memoria histórica de este grupo étnico y poblacional. Felipe tiene como asignación los grados 6° y 9°. Los estudiantes de 6° tienen edades entre los 11 y 12 años, y los de 9° se encuentran entre los 13 y 15 años aproximadamente.

En el caso de la IE03, la maestra adaptó algunos elementos de los DBA de ciencias sociales para aplicarlos en la Cátedra. Laura tiene dentro de su asignación los grados 8°, 9° y 10°, lo que indica que los estudiantes tienen entre 13 y 18 años de edad aproximadamente.

Los casos seleccionados para esta tesis son significativos en sí mismos porque la Cátedra de la Paz se encuentra articulada al currículo de las instituciones educativas como una asignatura que hace parte de su plan de estudios con una malla curricular respectiva y está orientada hacia el abordaje del tema de las memorias. En sintonía con estas características, los maestros y maestras pueden seleccionar dos de once temas que propone la norma que reglamenta la Cátedra como se verá en el siguiente capítulo, de modo que, dada la amplitud de opciones en las temáticas, no siempre las prácticas pedagógicas están enfocadas a las memorias. Esta elección concuerda con los criterios de accesibilidad y posibilidad de aprendizaje que señala Stake (2000, 2010) para la selección de los casos a

⁷² “Cátedra de estudios afrocolombianos”, así se le denomina al conjunto de temas y actividades pedagógicas propia de las comunidades afrocolombianas, afroamericanas y africanas, como parte integral de los procesos curriculares de áreas obligatorias y fundamentales, correspondientes a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

investigar. Precisamente de ahí se desprende la importancia de comprender las dinámicas de estos tres casos y los aportes frente a un tema tan complejo en un contexto de posacuerdos de paz en el que, paradójicamente, el conflicto armado continúa.

3.5 Procedimientos, técnicas e instrumentos de recolección y registro de la información

En los subapartados siguientes describimos los procedimientos llevados a cabo para aplicar las técnicas de análisis documental, observaciones de clase y entrevistas. También, detallamos los instrumentos para recoger y registrar la información en consonancia con nuestra estrategia metodológica del estudio de casos.

3.5.1 Análisis documental

El análisis documental permite obtener información para dar respuesta a cuestiones particulares. Estos datos se confrontan y triangulan con otras fuentes, técnicas y actores sociales para validar o complementar la información (Duque, et al., 2018).

Dentro de los documentos analizados se encuentran los diarios pedagógicos de Marcela, Felipe y Laura. Estos diarios a los que se hace referencia son instrumentos pedagógicos de registro de la información que los maestros y maestras deben diligenciar en un formato establecido por la institución educativa, cada vez que desarrollan su práctica de aula. Asimismo, se conciben como textos escritos que registran experiencias y adquieren un sentido epistemológico, en la medida en que pueden trascender la narración anecdótica y convertirse en fuente de investigación o en sustento para dar lugar a prácticas pedagógicas que cualifiquen el proceso educativo (Monsalve y Pérez, 2012).

En ese orden de ideas, las mallas curriculares, los planes de estudio, los planeadores, los cuadernos de los y las estudiantes y diferentes productos del trabajo docente y de la experiencia de aprendizaje, como talleres o ejercicios escritos en clase, fueron revisados y contrastados para complementar los datos y comprender algunas lógicas configurativas de la construcción social del conocimiento sobre memorias en la escuela. El acceso a los documentos se hace a través del contacto con Marcela, Felipe y Laura, quienes deciden brindar la información que tienen disponible. Para tal efecto se consulta a los respectivos rectores de cada institución por medio de consentimientos informados.

Los instrumentos empleados para registrar la información fueron las fichas de contenido, útiles para sistematizar lo que es relevante de los documentos, consignar notas y memos analíticos y construir matrices de análisis. Este modo de organización de la información facilitó su revisión y análisis.

3.5.2 Observaciones de clase

La observación es una técnica de recolección de información recurrente en investigaciones realizadas en el campo educativo (De Ketele, 1984; Fernández Enguita, 1985; Guber, 2001; Poggi, 1995; entre otros). Cuando la estrategia metodológica es el estudio de casos, la observación es una de las técnicas privilegiadas (Stake, 2007). Por consiguiente, realizamos observaciones participantes durante el desarrollo de las clases y estas se contrastaron con los diarios pedagógicos referenciados anteriormente y demás documentos curriculares. En este contexto, hablamos de observaciones directas no controladas en donde el investigador se pone en contacto directo con el fenómeno que desea estudiar sin modificar el ambiente natural (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

En principio, para las observaciones en el aula de clase se prescindió de guiones o lineamientos puntuales para registrar la información. Las observaciones *no estructuradas* o *no formalizadas*, nos permitieron adoptar una posición flexible para describir aquellos datos que iban apareciendo de manera espontánea (Duque, et al., 2018). Sin embargo, a medida que avanzamos en el proceso, enfocamos la mirada en los temas abordados en las

clases de la Cátedra, en las narrativas de los y las estudiantes y del maestro-as en relación con sus historias de vida y las memorias que allí emergieron y compartieron, en los discursos frente al tema del conflicto armado, en las interacciones e interactividades en el aula de clase, en los significados portados por los sujetos respecto de la violencia en el país y en los territorios a los que pertenecen las comunidades educativas, en las formas de organización del aula de clase, en las estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas utilizadas por los maestros y maestras para hablar del conflicto armado y la violencia y en cómo articulaban las memorias a las dinámicas de la clase de Cátedra de la Paz. Todos estos elementos hacen parte de la trama de sentido para configurar la construcción social del conocimiento sobre las memorias en la escuela.

En total fueron realizadas 30 observaciones entre los meses de febrero a noviembre de 2019 y entre los meses de enero y marzo de 2020 cuando inició el confinamiento por la pandemia. La ruta para realizar las observaciones siempre fue la misma; es decir, acompañamos a Marcela, Felipe y Laura en algunas jornadas laborales de acuerdo con las respectivas asignaciones académicas y con la disponibilidad horaria de las partes, de tal forma que no se cruzara con actividades institucionales programadas. Durante los momentos de horas disponibles⁷³ de las maestras y Felipe, se aprovechó para conversar de manera informal, acerca de cómo habíamos percibido las clases, lo cual también brindó datos importantes. A medida que se observaron las clases, registramos las descripciones en un diario de campo, posteriormente, se sistematizaron⁷⁴ para proceder a la elaboración de matrices de análisis.

3.5.3 Entrevistas

Otra técnica utilizada en nuestra tesis fue la entrevista⁷⁵. La entrevista es una forma de interacción social en la que formulamos preguntas y son los mismos actores sociales quienes nos proporcionan datos relativos a su naturaleza social y humana: conductas,

⁷³ El Decreto 1850 del 13 de agosto de 2002 estipula que la jornada laboral de los maestros y maestras es de 30 horas semanales con 22 horas de clases efectivas.

⁷⁴ Este aspecto se amplía en el apartado de “análisis de datos”.

⁷⁵ Ver anexo 1. Matriz de actores estratégicos.

opiniones, deseos, expectativas, emociones, experiencias (Sandoval, 1996, 1997; Sabino, 1992). En la misma línea podemos decir que es una forma de encuentro, a través de una conversación, con el fin de recoger información en el marco de una investigación (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). Por ende, consideramos que esta técnica brinda información valiosa, con el fin de dilucidar los sentidos y significados de los maestros y maestras en lo que tiene que ver con el tema de las memorias en la escuela, sus prácticas de aula y los elementos que constituyen la configuración de la construcción social del conocimiento desde sus voces y sentires.

3.5.3.1 Entrevistas en profundidad. Las entrevistas en profundidad, tal como lo señalan Taylor y Bogdan (1990), son reiterados encuentros entre el investigador y los informantes para dar cuenta de la comprensión y las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones expresadas a través de sus propias palabras; también, permiten aprender acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente, por tanto, los interlocutores son informantes que actúan como observadores del investigador a través de sus ojos y oídos en el campo. Este tipo de entrevista favorece “la producción de un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado, acerca de un tema de interés definido en el marco de la investigación” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

Aplicamos entrevistas en profundidad y de manera personal a Marcela, Laura y Felipe por ser docentes de la Cátedra de la Paz de las instituciones educativas públicas seleccionadas para este estudio y, de esta forma, identificar sus ideas, significados y demás aspectos que permiten entender sus prácticas de aula, el lugar y los sentidos de las memorias en ese escenario. Sus testimonios, narrativas y discursos resultan fundamentales para el ejercicio investigativo, ya que no hay parámetros claros y precisos del Ministerio de Educación Nacional para desarrollar la Cátedra y son los maestros y maestras quienes deciden el qué y el cómo de esta asignatura.

En principio, comenzamos el proceso de las entrevistas con Marcela. El procedimiento inició con un diálogo a partir de un guion constituido por temas generales

referidos a su trayectoria académica y profesional, lo que nos llevó a indagar cómo había llegado a ser maestra de la Cátedra de la Paz para adentrarnos en aspectos más puntuales sobre la construcción e implementación de la Cátedra de la Paz en la institución donde labora. Luego de esa primera entrevista realizada de manera personal, se dio la necesidad de plantear nuevas preguntas que emergieron o quedaron por profundizar en el primer ejercicio. Esta dinámica se repitió varias veces hasta lograr, en cierta medida, saturar la información. A medida que se observaban las clases de Marcela, fueron surgiendo interrogantes que poco a poco fueron abordadas en las entrevistas siguientes.

Haber sistematizado algunas observaciones de clase y haber realizado este procedimiento con Marcela, nos facilitó tener un marco más amplio de preguntas para Felipe y Laura. Aunque, es necesario mencionar que cada docente mostró particularidades y énfasis en diversos aspectos de sus respuestas.

Las entrevistas se realizaron en lugares escogidos por las maestras y el maestro para generar confianza, tranquilidad y evitar inconvenientes en la logística. Cada entrevista fue registrada en la grabadora de voz de un celular, luego la transcribimos en *Word* y la sistematizamos.

Con base en los avances del trabajo de campo, estimamos pertinente profundizar en algunas situaciones y tópicos, para complementar, contrastar y triangular los datos que se iban obteniendo. Fue así como decidimos realizar entrevistas semiestructuradas a otros actores estratégicos, como describimos a continuación.

3.5.3.2 Entrevistas semiestructuradas. Estas parten de unas preguntas básicas que se ajustan a los entrevistados, en esa medida son entrevistas flexibles que se desarrollan a través de diálogos (Duque, et al., 2018; Sandoval, 1996, 1997) que crean estímulos particulares para que los entrevistados narren sus experiencias subjetivas (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). Para definir quiénes serían los entrevistados optamos por diseñar una matriz de actores estratégicos cuyas trayectorias y experiencias en el campo de la educación o en el estudio de las memorias eran sustanciales para nuestro proceso

investigativo. Comenzamos la búsqueda de otras personas que nos pudieran brindar información a través de contactos sugeridos por Marcela, Felipe y Laura. Y, como en la técnica de “bola de nieve”, una persona nos llevó a otras hasta que la información fue significativa para el estudio.

Los actores estratégicos se agruparon por características comunes: docentes que laboran e investigan en áreas afines con la educación y las memorias en universidades de Colombia, rectores de las instituciones educativas objeto de esta investigación, y adicionalmente, con el objetivo de conocer otras perspectivas de la articulación de la Cátedra a los currículums de instituciones educativas, se entrevistaron líderes sindicales, líderes estudiantiles, maestros y maestras de otras escuelas—para observar diversas formas de abordar la Cátedra y su adscripción a asignaturas diferentes a las ciencias sociales—, una líder del Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado [MOVICE], una funcionaria de la Secretaría de Educación de Medellín, funcionarios del Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], de la Comisión de la Verdad y del Museo Casa de la Memoria de Medellín y estudiantes de las IE01-03.

Bajo esta óptica y atendiendo a las ideas de Stake (2007), se plantearon diferentes preguntas de acuerdo con los roles de los sujetos entrevistados-as y la información que podían brindar porque cada entrevistado tiene experiencias únicas e historias especiales para contar, por tanto, las preguntas no deben ser iguales para todos, aunque los temas sean los mismos.

Este momento del trabajo de campo coincide con el confinamiento decretado en el país por la pandemia del *SARS-CoV-2/COVID-19*. Por este motivo, las entrevistas semiestructuradas las realizamos utilizando la plataforma de *Google meet* y en la misma plataforma quedaron grabadas para su posterior transcripción y sistematización. Esta dinámica favoreció la participación y disposición de los entrevistados, pues no implicaba desplazamientos y fue menos complejo el uso de los instrumentos de registro de la información.

3.5.3.3 Entrevistas de grupo focal. Es una técnica aplicada en investigaciones de corte cualitativo ubicada dentro de la entrevista, pero, con carácter grupal que se enfoca en un tema específico. Allí, los datos emergen de la interacción discursiva y la contrastación de opiniones (Sandoval, 1996, 1997). Este tipo de entrevista se caracteriza porque están presentes varios entrevistados que se relacionan por medio de la conversación. Su dinámica consiste en organizar un grupo de personas para que discutan acerca del tema objeto de investigación (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

Con el propósito explicitado en el apartado anterior, y, aunque nuestra tesis enfatiza en los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz, llevamos a cabo tres entrevistas de grupo focal con algunos-as estudiantes de los grados 10° y 11° que pertenecían a las comunidades de las instituciones educativas IE01-03. El primero, con estudiantes de la IE03 del grado 11°, se programó con 15 estudiantes, pero solo acudieron 3. El segundo grupo focal se programó con estudiantes de la IE01 del grado 10°, estuvieron presentes 5 estudiantes. Se hizo un tercer grupo focal con estudiantes del grado 11° de la IE01, estuvieron presentes 3 estudiantes.

Los y las estudiantes fueron convocados-as por Marcela y Laura a través de un encuentro por *Google meet*. La principal dificultad radicó en que, en su mayoría, eran menores de edad que no tenían el consentimiento informado de sus acudientes o padres de familia, de ahí que optáramos por realizar la entrevista de grupos focales solo con aquellos-as estudiantes que cumplían a cabalidad con las consideraciones éticas requeridas para el ejercicio investigativo.

Al igual que las entrevistas semiestructuradas, las entrevistas de grupos focales fueron grabadas en *Google meet*, luego las transcribimos en *Word* y las sistematizamos. En total se entrevistaron 45 personas para fortalecer el trabajo de campo en asuntos relacionados con la instauración de la Cátedra de la Paz y el tema de las memorias en la escuela.

En general, para la aplicación de las técnicas de recolección de información, adoptamos un enfoque progresivo (Parlett y Hamilton, 1976) con el que se hizo un acercamiento inicial a los contextos y, a medida que avanzaba en la recopilación de información, planteaba nuevos cuestionamientos que acercaban a una comprensión mayor del fenómeno.

3.5.4 Encuesta

La encuesta es una técnica de recolección de información masiva para aprehender los hechos sociales. Con base en ella se puede recuperar información concreta sobre sucesos del pasado, estudiar el conocimiento, las actitudes y prácticas sociales (Duque, et al., 2018). Se caracteriza principalmente “por su adecuación para relevar muchas propiedades referidas a muchos individuos” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

En el caso particular de nuestra tesis, y ante la imposibilidad de realizar un grupo focal con los estudiantes de Felipe dadas las condiciones de tiempo y las dinámicas institucionales, procedimos a diseñar una encuesta al finalizar el año lectivo de 2020 utilizando como instrumento de recolección de la información un cuestionario de 9 preguntas aplicado al azar a algunos estudiantes de los grados 6° y 9°, quienes, a través de un formulario de *Google*⁷⁶, diligenciaron el cuestionario. De allí, procedimos a su sistematización en *Excel* y posteriormente a la contrastación de información con las observaciones participantes y los testimonios del maestro.

3.6 Análisis de la información

En este apartado presentamos la estrategia de análisis y la forma de consolidación del sistema categorial.

3.6.1 Categorías *a priori*

⁷⁶ La aplicación del cuestionario se hizo entre el 22 de octubre de 2020 y el 23 de noviembre de 2020.

Partimos de la observación del contexto educativo, social y político del país lo que nos permite definir categorías *a priori* para estructurar la pregunta de investigación: construcción social del conocimiento, memorias y prácticas de aula. Las observaciones preliminares se comenzaron en la IE01 por ser el contexto más próximo a la tesista. Fue así como identificamos un interés de la maestra por el abordaje de las memorias y algunos asuntos del conflicto armado en el aula de clase. Adicionalmente, notamos que iban emergiendo otros conflictos de índole local y otras memorias que no se inscribían dentro del conflicto armado entre guerrilla, paramilitares y Estado. De esta forma, la categoría “memoria” se torna interesante para nuestro estudio. Esto nos condujo a examinar la literatura sobre Cátedra de la Paz y memoria.

Fueron las mismas observaciones de campo las que nos mostraron que tanto estudiantes como maestros y maestras portan significados sobre el conflicto que se manifiestan en los relatos de las memorias. Así, la relación con otros y con el medio en el que se desenvuelven hacen posible la reorganización de estructuras cognitivas e incide en los saberes adquiridos al conjugarse en el acto pedagógico con la experiencia y los saberes previos. En esa dinámica, los maestros y maestras no reducen su práctica a la transmisión de memoria, aunque ello sea una arista en la configuración de conocimiento, ni los estudiantes son meros receptores. En este plano, tanto maestros-as y estudiantes participan como sujetos activos y constructores de conocimiento al intercambiar datos y experiencias. Así las cosas, terminamos de definir que la categoría construcción social del conocimiento era relevante para esta tesis.

Como hemos mencionado, es en el momento de las prácticas de aula de las clases de la Cátedra de la Paz en el que tienen lugar las memorias en la escuela, por tanto, prácticas de aula es otra categoría *a priori* que relevamos en este estudio. A partir de allí, se abre espacio a las categorías que emergieron del trabajo de campo para determinar sus propiedades⁷⁷ y dimensiones⁷⁸ y llegar a la comprensión de cómo se configura la

⁷⁷ De acuerdo con Strauss y Corbin (2002, p. 110), las propiedades son “características de una categoría”, cuya delineación la define y le da significado”.

construcción social del conocimiento sobre las memorias en básica secundaria y en la media a partir de las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz.

Por los mismos días en que comenzamos las indagaciones sobre la Cátedra se publicó un artículo de revista titulado *Necesitamos reactivar las Cátedras de Paz, que están completamente muertas* (Semana, 2019a) El artículo de revista se fundamentaba en una entrevista realizada a la directora de Pedagogía de la Comisión de la Verdad⁷⁹, Ana Cristina Navarro, quien expone la importancia del sistema educativo⁸⁰ para “entender lo que pasó en el país durante el conflicto armado” y determinar “cómo evitar que se repita” (Semana, 2019a). Su postura es clara en afirmar que la Cátedra de la Paz debe situarse en la cotidianidad y el contexto de las comunidades educativas para que sea funcional. Según Ana Cristina Navarro, la Cátedra de la Paz está desvirtuada⁸¹ y es imperativo que vaya de la mano con la Historia, pues esta le permite tener un cimiento a las memorias para determinar cuáles son los eventos traumáticos que no se deben repetir. “Si aquí no hablamos del conflicto, eso genera falta de arraigo, falta de raíces, falta de identidad” (Semana, 2019a). Adicional a lo anterior, Ana Cristina asegura que hay una necesidad de formar personas críticas y capaces de relacionarse, de ahí que la empatía⁸² sea un elemento

⁷⁸ Las dimensiones hacen referencia a la “escala en la cual varían las propiedades generales de una categoría, y que le da especificaciones a la categoría y variaciones a la teoría” (Strauss y Corbin, 2002, p. 110).

⁷⁹ “La Comisión es una institución del Estado colombiano, de rango constitucional, autónoma e independiente. Debe rendir cuentas a la ciudadanía cada seis meses. Trabaja de la mano de todas las instituciones para garantizar el derecho a la verdad de las víctimas y de la sociedad colombiana”. Su tarea fundamental es “Escuchar a víctimas, responsables y testigos del conflicto armado de todos los sectores, regiones y condiciones sociales en el país para lograr un relato amplio y comprensivo de los hechos y contextos que explican medio siglo de guerra. Sus conclusiones serán de carácter histórico, ético y humano y quedarán consignadas en el Informe final, que se entregará al país al cabo de los tres años de trabajo con el propósito de dejar sentadas las bases de la no repetición”. (Comisión de la Verdad, s.f)

⁸⁰ De acuerdo con Ana Cristina Navarro, la Comisión de la Verdad está pendiente de establecer un proyecto de intervención en el sistema educativo para articular a los currículums el estudio del conflicto. A 2021 no se ha definido si se hará en las cátedras de la paz con un contenido concreto. Lo que se busca en un primer momento es formar a los maestros a través de la interacción con “víctimas formadoras”; es decir, con aquellas personas que vivieron en carne propia los rigores del conflicto armado, para generar empatía y para que sean multiplicadores de experiencias. (Semana, 2019a)

⁸¹ El artículo en mención no deja claro por qué la cátedra de la paz está desvirtuada e inclusive utiliza la expresión “dormida”; sin embargo, los tres casos analizados en esta tesis muestran prácticas pedagógicas y didácticas de una cátedra dinámica y en construcción que le apuestan a la edificación de sentido en torno a las memorias.

⁸² El concepto de empatía emerge como una constante en el testimonio de los entrevistados. Por un lado, como un componente necesario en las clases y, por otro lado, como una necesidad de comprensión del dolor del otro. Se presenta como un imperativo cuando se aborda el tema de las memorias.

clave en la Cátedra, sobre todo, cuando se tocan temas como las memorias asociadas al pasado reciente de eventos traumáticos de los territorios.

En cierta medida, las observaciones y algunas lecturas permitían interpelar la postura de que las Cátedras de la Paz “están muertas” en el país⁸³, ya que invisibilizaba el trabajo de muchos-as maestros y maestras que le han apostado a su implementación. Esta visión motivó continuar con las indagaciones.

3.6.2 Proceso de análisis

En un primer momento, el análisis de la información se hizo de forma artesanal. Una vez fueron elaboradas las fichas de contenido, producto de las lecturas de fuentes documentales, digitadas las observaciones registradas en los diarios de campo y de transcribir las entrevistas en *Word*, procedimos a tematizar la información para generar códigos. A cada código se le asignó un color para continuar con su agrupación a través de matrices de análisis y generar categorías de acuerdo con las recurrencias de los códigos. Finalizado el proceso, diseñamos un sistema categorial para jerarquizar la información y estructurar el plan de capítulos como parte de la interpretación de los datos, ya que no es un proceso estrictamente secuencial.

En este punto, decidimos emprender una ruta de análisis a través de la sistematización de los datos en ATLAS.ti v. 7.5.4, la que, en su momento, teníamos disponible. La intención era generar nuevas ideas y aplicar estrategias de análisis de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Cuando los datos estuvieron sistematizados, tuvimos acceso, por la colaboración de una colega, al ATLAS.ti v.9, aspecto que favoreció

⁸³ Revista Semana. (2019a, 3 de agosto). *Necesitamos reactivar las cátedras de paz, que están completamente muertas*. <https://bit.ly/3qjtwkT>

la generación de coocurrencias y el diseño de gráficas que ilustraran el sistema categorial y su jerarquía explicativa para el desarrollo de los capítulos.

En esta nueva etapa de análisis se adoptó una lógica inductiva que supone la organización, reducción, conceptualización, establecimiento de relaciones entre los datos empíricos para su interpretación (Strauss y Corbin, 2002). De este modo, la interacción con los maestros y maestras, las acciones comunicativas, la contextualización de las experiencias subjetivas y el encuentro con los sujetos (Alonso, 2003), dan un sentido reivindicativo a los saberes y a las prácticas pedagógicas con las que la Cátedra de la Paz es desarrollada, pues se les asigna significado social a estas situaciones concretas y se les da relevancia a las visiones de la realidad.

Todo lo anterior implicó un arduo trabajo de lectura y relectura de los datos recogidos durante el proceso de investigación. Leímos línea por línea toda la información para asignar palabras clave iniciales, lo que conocemos como codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002). A partir de este procedimiento, pasamos a otro nivel de abstracción con base en los códigos asignados y a las intencionalidades de los objetivos específicos, los cuales fueron replanteados en la misma lógica de la nueva sistematización. Dichos códigos se agruparon en categorías más amplias y abarcativas, de tal forma que dieran cuenta de cada objetivo específico y de una lógica estructural coherente para la comprensión de la construcción social del conocimiento sobre memorias en la escuela secundaria.

3.6.3 Sistema categorial

En la Figura 1 mostramos las categorías axiales que conforman la estructura de los hallazgos del proceso de investigación y aportan a la construcción del núcleo y a la jerarquía explicativa de la tesis doctoral. Las categorías eje son: construcción e implementación de la Cátedra de la Paz; memorias sobre los conflictos y construcción de paz; y, construcciones de sentidos a partir de las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz. Cada una de estas categorías se desarrolla en subcategorías que profundizan la comprensión del fenómeno estudiado.

A continuación, se presentan las categorías axiales con las respectivas subcategorías:

Sistema categorial sobre “Construcción social del conocimiento sobre memorias a partir de las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz”



Figura 1. Categorías axiales. Fuente: Elaboración propia a partir de codificación y análisis de información primaria en Atlas.Ti v. 9

3.7 Consideraciones éticas

Los ejes éticos que asumimos en esta investigación parten del principio de la ética como práctica y se sustentan en los criterios propuestos por Galeano (2004) orientados a la integridad del proceso, a la responsabilidad con los informantes, a la pertinencia en la aplicación de las técnicas de recolección y registro de la información y en el manejo del riesgo.

Las relaciones que establecimos con los y las protagonistas e informantes clave se basaron en el respeto por sus valores, visiones, derechos y bienestar físico, social y psicológico. En todo momento se buscó proteger su identidad, intereses, sentimientos y

privacidad. La participación en la investigación fue libre, autónoma y voluntaria. La selección de los casos y de las personas se hizo estrictamente para dar respuesta a los interrogantes investigativos planteados, siempre, bajo los principios de no-maleficencia y beneficencia. Este procedimiento implicó explicar de forma clara y precisa los propósitos y el sentido del trabajo de campo, cómo se llevaría a cabo y las formas de divulgación de los hallazgos.

El acceso a las instituciones y a los documentos analizados en nuestro estudio se hace a través del contacto con los maestros y maestras, quienes deciden brindar la información que tienen disponible. Para tal efecto se consulta a los rectores de cada institución por medio de consentimientos informados⁸⁴ para las respectivas autorizaciones en el que se explicitaba los objetivos y alcance de la investigación. Obtener los permisos de los rectores fue un proceso complejo, pues existe una normativa vigente en Colombia que restringe el ingreso de particulares a las instituciones educativas por cuestiones de riesgos laborales. Sin embargo, este particular se resolvió a través del diálogo y la exposición de motivos para realizar el estudio.

En la lógica descrita en el párrafo anterior se comenzaron las observaciones de las clases y las entrevistas en profundidad. De igual manera, en los consentimientos informamos a los y las docentes que su identidad⁸⁵ estaría protegida con la asignación de un nombre ficticio para no comprometer sus testimonios. El mismo procedimiento se siguió con cada actor estratégico. En relación con los y las menores de edad que hicieron parte de los grupos focales, los consentimientos informados fueron diligenciados por alguno de los padres, acudientes o representante legal.

⁸⁴ El consentimiento informado es un documento elaborado por los investigadores e investigadoras para llegar a acuerdos éticos sobre asuntos concernientes a los sujetos que participan en la investigación (Galeano, 2004). Ver anexos.

⁸⁵ Las instituciones educativas fueron nombradas: IE01, IE02 e IE03. Los nombres de las maestras y el maestro se cambiaron por Marcela (IE01), Felipe (IE02) y Laura (IE03).

3.8 Consideraciones sobre la validez y confiabilidad del estudio

Para garantizar la rigurosidad en el proceso de investigación y, específicamente, en el tratamiento de los datos, hemos utilizado las distintas estrategias planteadas por Huberman y Miles (1994) sobre la triangulación, contrastación y comparación de fuentes, datos, técnicas e investigadores. En relación con la triangulación de las fuentes, comparamos datos provenientes de diversos informantes. Aunque los protagonistas (Galeano, 2004) fueron dos maestras y un maestro de la Cátedra de la Paz, hubo otros-as informantes clave (Galeano, 2004) o actores estratégicos-as cuyos testimonios fueron contrastados o complementados con lo dicho por Marcela, Felipe y Laura para dilucidar los obstáculos, los procesos de negociación y resignificación en la construcción social del conocimiento sobre memorias. En el mismo sentido, las fuentes teóricas expuestas en el capítulo 2 se pusieron en diálogo con los hallazgos de la investigación.

Entre la triangulación de datos y de técnicas de recolección existe una estrecha conexión, ya que, para obtener la información se aplicaron diferentes técnicas como el análisis documental, la observación participante y la entrevista que dieron como resultado un conglomerado de datos que fueron confrontados.

Respecto de la triangulación con otros-as investigadores-as, la contrastación la hicimos con el estado del arte que se encuentra en el primer capítulo de nuestra tesis y que, al igual que el referente conceptual, se puso en conversación con los datos empíricos. Por otro lado, la participación en eventos de carácter académico como el *II Simposio sobre investigación educativa: la producción de conocimiento académico para el mejoramiento de la educación en América Latina*⁸⁶, sumado a los talleres de *Elaboración del estado de la cuestión* y *Sobre escritura académica I y II* y a los *Conversatorios metodológicos* sirvieron para conocer las diferentes miradas y perspectivas de otros investigadores, quienes compartieron interpretaciones alternativas (Stake, 2007).

⁸⁶ Llevado a cabo entre los días 27 y 30 de abril de 2020.

En el mismo sentido, la invitación a escribir un capítulo para el libro *Educación, historia reciente y memoria: investigaciones y aproximaciones metodológicas*⁸⁷ que recogiera algunos aspectos de los avances de la tesis fue la oportunidad de interactuar con pares académicos y expertos multidisciplinarios que aportaron sus argumentos y brindaron otros puntos de vista acerca del progreso de la tesis. Cada uno de estos eventos académicos tuvo jornadas internas de trabajo con doctorandos-as y docentes quienes fueron auditores del proceso de investigación (Mendizábal, 2006) y contribuyeron a la triangulación de la información.

En suma, a lo largo de este capítulo hemos descrito las decisiones metodológicas que han orientado nuestra investigación y que dan cuenta de la complejidad del estudio acerca de la construcción social del conocimiento sobre las memorias en la escuela secundaria, toda vez que su abordaje involucra aspectos subjetivos y trasciende el espacio social de las instituciones educativas. A continuación, se expone el cuarto capítulo de esta investigación, en el que hacemos un recorrido por periodos clave de los conflictos, las violencias y las memorias para llegar a la instauración de la Cátedra de la Paz en Colombia.

⁸⁷ Disponible en <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/202>

CAPÍTULO 4.

CONTEXTOS: DE LOS CONFLICTOS, LAS VIOLENCIAS Y LAS MEMORIAS, A LA INSTAURACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN COLOMBIA

Este capítulo analiza algunos elementos fundamentales para comprender el contexto social, político y educativo en el cual se gesta la Cátedra de la Paz en Colombia. El contexto es un elemento a analizar cuando se aborda la construcción social del conocimiento, ya que es un referente de la configuración de significados. Además, desarrolla ideas sobre su relación con las políticas de memoria del país y con el conocimiento de las memorias que construyen los y las jóvenes en básica secundaria y media sobre la base de las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra.

En la estructura del capítulo se identifican hechos y actores sobresalientes del conflicto armado. En ese sentido, el objetivo que lo orienta no es abordar exhaustivamente dicho conflicto, sino brindar referencias que permitan determinar los actores intervinientes en él y periodos significativos correspondientes con las múltiples miradas de los maestros y maestras, a las huellas o cicatrices que ha dejado tras de sí el pasado reciente y el presente —pues el conflicto se manifiesta violentamente hasta nuestros días—.

Posteriormente se hace un acercamiento al tema del narcotráfico, a sus estructuras y a sus formas de operar. Esto abre paso a algunas reflexiones sobre las comunas de Medellín, permeadas continuamente por esa problemática, por la actuación de bandas delincuenciales barriales y por el conflicto armado en general, lo que incide en las comunidades educativas. No debe perderse de vista que esta tesis analiza la implementación de la Cátedra de la Paz en tres instituciones educativas públicas ubicadas en tres comunas diferentes de la ciudad.

Por último, el capítulo expone algunas características del sistema educativo, las políticas de memoria en Colombia y, específicamente, en la escuela. Asimismo, presenta el marco jurídico de la Cátedra de la Paz que permite comprender el entramado de situaciones

que le dieron origen y avizorar el sentido de los capítulos subsiguientes, en los que se muestran las tensiones y oportunidades que la puesta en marcha de esta política pública ha representado para el magisterio colombiano y el saber pedagógico.

En el proyecto original de investigación no se contemplaba la idea de desarrollar un marco contextual; pero, durante el trabajo de campo se observó que, dadas las dinámicas en las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz, emergían recuerdos e interpretaciones de estudiantes y de los mismos maestros y maestras acerca de las disputas entre grupos guerrilleros y paramilitares. También, del periodo de violencia provocado por el narcoterrorismo, cuyo representante más sobresaliente ha sido el capo, Pablo Emilio Escobar Gaviria⁸⁸. De igual manera, y tal como se expresa en el referente conceptual, comprender elementos del contexto es un ingrediente esencial para abordar la construcción social del conocimiento, hecho que, además, justifica este capítulo.

Las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales de Colombia son sumamente complejas. Este es un vasto territorio que contiene grandes riquezas naturales y culturales y en el que convergen diversos intereses, condiciones que hacen de él un escenario de múltiples conflictos que, por sus dimensiones y matices, han adquirido el cariz de la violencia⁸⁹ y el terror.

La historia de Colombia presenta condiciones diferentes a la de otros países del continente, pues estos últimos han atravesado períodos de violencia, como las dictaduras del cono sur, que finalmente han superado. En cambio, en este país, pululan los grupos armados al margen de la ley lo que complejiza el análisis de los actores del conflicto armado y su participación en los hechos victimizantes. Adicional a esto, generación tras

⁸⁸ Este personaje marca la historia de Colombia, pero especialmente de Medellín. Muchos de sus habitantes lo reconocen, lo mencionan, lo recuerdan, e incluso algunos jóvenes portan camisetas con su rostro y se refieren al poder que ejerció años atrás o a las acciones que realizó “en beneficio” de ciertos sectores populares de la ciudad.

⁸⁹ En Colombia, la actividad bélica, y con ella la guerra entre el ejército regular, organizaciones guerrilleras y grupos paramilitares se ha generalizado a través de represalias de unos y otros donde la población civil es la más afectada con actos de barbarie como masacres, asesinatos y desapariciones, aunado a otros problemas estructurales que se asocian con el desempleo, la marginalidad y la delincuencia que contribuyen a un sentimiento general de inseguridad (Gómez, 2008).

generación, estos grupos han mutado en los territorios, por tanto, es común encontrar personas y comunidades revictimizadas. Con base en esta situación es posible decir que en Colombia no hay homogeneidad en las víctimas, son pocos los casos en los que se puedan identificar los perpetradores de hechos de horror, los móviles y las circunstancias sociales y políticas de la victimización (Villa Gómez, 2016).

En Colombia, con un conflicto armado que lleva décadas, la firma de los acuerdos de paz entre el gobierno y la guerrilla de las Farc-Ep, requerirá tiempo para que se consolide una “paz estable y duradera”, tal y como se enunciaba en los objetivos de la negociación. Más aún, ante una situación en la que grupos armados al margen de la ley, en abierta asociación con el narcotráfico, toman los territorios anteriormente ocupados por esa guerrilla y siembran terror en los lugares en los que el Estado se ausenta⁹⁰ (Abultaif-Kadamani, 2019). Todo ello revela la necesidad de contextualizar la Cátedra de la Paz y las memorias, ya que la multiplicidad de conflictos, de actores armados y de víctimas que continúa cobrando la guerra suscita la pregunta: ¿de cuál memoria estamos hablando?

4.1 ¿Conflicto o conflictos? Aproximación a algunos eventos de la historia de Colombia

Colombia ha vivido más de 50 años de confrontación armada entre grupos guerrilleros, paramilitares y el Estado, lo que ha dejado aproximadamente “ocho millones de desplazados forzados, alrededor de 230 mil homicidios, 80 mil desapariciones forzadas, y cerca de 32 mil secuestros. Pero este baño de sangre no fue homogéneo en el territorio, sino que es como si hubiese establecido una ruta...” (Ávila, 2019, p. 19). La apreciación de Ávila se refiere a que el conflicto inicia en el Magdalena Medio, luego se traslada al Urabá, pasa a la costa Atlántica —donde se perpetran más de 300 masacres—, se traslada a la frontera con Venezuela, posteriormente se concentra en los Llanos Orientales, y llega al Pacífico, donde a la fecha se ha intensificado la violencia (Ávila, 2019, p. 19).

⁹⁰ La ausencia del Estado en zonas de mayor conflicto, sumado a la falta de opciones de vida para los pobladores de dichas zonas constituye un caldo de cultivo para el narcotráfico y el crimen organizado (Abultaif-Kadamani, 2019).

El artículo 1° de la Constitución Política de 1991 dice que “Colombia es un Estado Social de Derecho, organizado en forma de república unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista...” (p. 9). Además, está conformada principalmente por departamentos, municipios, distritos y algunas divisiones especiales como territorios indígenas y colectivos. En virtud de sus condiciones naturales, se encuentra dividida en seis regiones: Amazonía, Andina, Caribe, Insular, Orinoquía y Pacífico. Esas condiciones inciden en aspectos como las costumbres, las tradiciones, el acceso a medios de comunicación, el transporte, la participación política y las formas de relacionamiento, todo lo cual hace del país un mar de diferentes culturas y, a su vez, de conflictos. Esto complica el alcance operativo del Estado y el estudio de la violencia en el territorio⁹¹.

El trabajo de académicos e intelectuales ha dado paso a diferentes miradas del conflicto armado colombiano y, por ende, a múltiples explicaciones sobre las lógicas de este fenómeno y de la confrontación armada que lo sostiene. Para María Teresa Uribe (1998), el *estado de guerra* deriva de una debilidad de la soberanía, puesta en vilo a lo largo de la historia por grupos armados de diferentes ideologías, ubicación territorial y condición social, que no reconocieron la autoridad pública, resistieron los intentos de dominación y mantuvieron viva la voluntad de usar la violencia cuando sentían vulnerados sus circuitos de poder.

A pesar de la diversidad de miradas sobre el conflicto armado en Colombia, ha sido posible identificar una tipología del concepto de guerra que conduce a interpretaciones de la forma como se desarrolló la violencia en el país de acuerdo con los actores que intervenían, el nivel de confrontación, o las estrategias militares que se utilizaron. Por eso, Ávila (2019) afirma que, si bien Colombia ha tenido más de 50 años de guerra, el mayor número de víctimas se presentó entre 1995 y 2005, periodo considerado como la década de “la verdadera guerra” (p. 20). En este lapso se produjeron fuertes confrontaciones armadas y estrategias de despliegue militar, altos índices de violencia con sevicia y terror por parte

⁹¹ Estas características generales no son exclusivas de Colombia. De hecho, se puede decir que corresponden a la región latinoamericana, pero las formas como se ha manifestado la violencia en el territorio obedecen a configuraciones y vínculos de relacionamiento propios de este país.

de grupos paramilitares, y la guerrilla desató ofensivas militares que dejaron gran cantidad de víctimas. Este autor afirma que el conflicto armado en Colombia fue “una guerra de coproducción”, entendiendo por ello una construcción, a partir de la realidad social y política, de los actores que intervinieron en la guerra, que “se fue moldeando a medida que las guerrillas, los paramilitares y el Estado se iban adaptando a las estrategias militares del contrario” (Ávila, 2019, p. 20).

Por otra parte, Ávila (2019) introduce los conceptos de “guerra irregular” teniendo en cuenta los “diferentes escenarios tácticos y estratégicos de confrontación armada”(p. 21); de “guerra múltiple” para señalar que “en un mismo periodo se desarrollaron diferentes tipos de guerra” (p. 21); de “guerra sucia” para referirse al aumento vertiginoso de la violencia política vivido en la década del ochenta, y que “cobró la vida de más de 15 mil personas en solo 5 años” (p. 22), y de “guerra de espejos” para hablar de una modalidad del desarrollo de la guerra en la que unos actores armados copiaban las estrategias de otros (p. 142).

El conflicto armado colombiano ha tenido cuatro periodos clave (Ávila, 2019). El primero de ellos es el comprendido entre el año 1995 y el año 1999. En esa fase se produce una ofensiva militar por parte de las Farc-Ep que da lugar a una guerra de grandes contingentes de tropas; esta finaliza en 1999 con la declaración de la Zona de Distensión y con un plan de reestructuración de las Fuerzas Militares, las cuales fueron derrotadas en algunas regiones del país. El Ejército de Liberación Nacional [ELN]⁹² cambió su estrategia militar y se dio una expansión paramilitar⁹³ que inició en 1997, especialmente en el norte

⁹² “El Ejército de Liberación Nacional nació en 1964 bajo la tutela de los sacerdotes Camilo Torres (1929-1966) y Manuel Pérez (1943-1998), exponentes de la Teología de la Liberación. Esta guerrilla está inspirada en la revolución cubana y marcada por una fuerte influencia religiosa. Además, sectores universitarios y miembros radicales del Partido Liberal colombiano -inspirados en la figura de Ernesto 'Che' Guevara-conformaron este grupo guerrillero”. (El País, 2014)

⁹³ El paramilitarismo toma fuerza en Colombia en la década del 80 del siglo XX. Es una estrategia contrainsurgente que se expresa en el terrorismo de Estado pues actúan con el permiso de este. La ideología anticomunista incidió en su surgimiento y su desarrollo invadió las estructuras del poder estatal hasta llegar a configurarse en un proyecto político, militar, social y económico. Sus métodos de guerra fueron expresados en masacres, asesinatos selectivos y desplazamiento forzado de la población civil señalada por ellos, como colaboradores de la guerrilla (Velásquez, 2007).

de Colombia a través de masacres e incursiones a comunidades con la ayuda de miembros de la fuerza pública (Ávila, 2019, p. 26).

Lo anterior transforma la participación política en parapolítica (Ávila, 2019). Esto significa que los paramilitares lograron modificar en buena medida el mapa político en 12 de los 32 departamentos de Colombia y transformar, hasta cierto punto, el de otros, consolidar una gran bancada parlamentaria, incidir en las elecciones presidenciales y obtener poderes locales en varias regiones del país, todo lo cual constituye un fuerte proceso de homogeneización. Como lo señala Romero, “Una de las consecuencias históricas más notables de este proceso fue el desmembramiento de los partidos liberal y conservador y el surgimiento de nuevos grupos que tendrían un gran impacto en el régimen político” (2007, p. 12).

El segundo periodo se ubica entre finales de 1999 y 2003. Durante esos años, el Estado, ante la ofensiva de las Farc-Ep, comienza un proceso de paz y conforma la Zona de Distensión del Caguán⁹⁴, espacio aprovechado por esta guerrilla para fortalecerse y engrosar sus tropas (Ávila, 2019). Por otra parte, la fuerza pública continúa su plan de fortalecimiento, aumentan los golpes a la insurgencia y se produce otra ofensiva paramilitar que busca el debilitamiento de la base social del ELN. En el año 2003 la fuerza pública crea la estrategia de tropas móviles, se desmantelan frentes de las Farc-Ep, hay un declive del ELN y se inicia un proceso de desmovilización de los grupos paramilitares (Ávila, 2019) que, al fin y al cabo, no configuraban un levantamiento contra el Estado, sino que hicieron parte de agrupaciones armadas ilegales para neutralizar las guerrillas y que con desmanes terminaron generando terror en la población civil.

El tercer periodo se sitúa entre los años 2004 - 2008. Este se caracteriza por la conformación de grupos emergentes, rearmados y disidentes ligados a los desmovilizados de los grupos paramilitares, llamados por el Estado, Bandas Criminales [Bacrim] y, desde

⁹⁴ Durante el Gobierno de Andrés Pastrana Arango se formaliza la creación y despeje militar de la zona de distensión del Caguán mediante resolución N°85 del 14 de octubre de 1998, donde se reconoce el carácter político de las Farc-Ep y se determina que la zona mencionada estaría conformada por los municipios de San Vicente del Caguán perteneciente al departamento del Caquetá y, La Uribe, Mesetas, Vista Hermosa y La Macarena en el departamento del Meta. La extensión sería aproximadamente de 42.000Km² (Ariza, 2014).

el año 2017, Grupos Armados Organizados⁹⁵ [GAO]. Estos han hecho presencia en varias regiones del país. Su interés principal es la explotación de economías criminales como el narcotráfico, la minería ilegal, la extorsión y, en general, de actividades al alcance del control armado, todo ello con el objetivo de acumular recursos (Ávila, 2019). De esta manera, son organizaciones que ejercen un dominio social equivalente al del Estado a través del cobro de impuestos, la extorsión, la administración de la justicia y la vigilancia de la población (Duncan, 2016).

El cuarto periodo comprende nueve años, desde 2009 hasta 2018. Este tiempo es significativo en tanto incluye los acuerdos de paz entre el gobierno colombiano y las Farc-Ep⁹⁶, concomitante, se inician diálogos con la guerrilla del ELN⁹⁷. Entre las condiciones de posibilidad de la consolidación del acuerdo de paz se encuentra el hecho de que las estrategias tecnológicas utilizadas por la fuerza pública se convirtieron en el talón de Aquiles de las guerrillas, lo que las llevó a “un empate negativo en el conflicto armado” (Ávila, 2019, p. 28). Además, durante este período hay transformaciones de la violencia a nivel territorial, evolucionan los GAO y aumentan las economías de guerra como los cultivos de coca, los laboratorios para el tratamiento de clorhidrato de cocaína, la minería

⁹⁵ A través de la Directiva del Ministerio de Defensa N°. 15 del 22 de abril de 2016 se caracterizan los Grupos Armados Organizados [GAO] y los Grupos Delictivos Organizados [GDO]. “1. Grupo Armado Organizado (GAO): Los que, bajo la dirección de un mando responsable, ejerzan sobre una parte del territorio un control tal que les permita realizar operaciones militares sostenidas y concertadas. 1.1 Para identificar si se está frente a un grupo armado organizado se tendrá en cuenta los siguientes elementos concurrentes: a. Que use la violencia armada contra la Fuerza Pública u otras instituciones del Estado, la población civil, bienes civiles o contra otros grupos armados. b. Que tenga la capacidad de generar un nivel de violencia armada que supere la de los disturbios y tensiones internas. c. Que tenga una organización y un mando que ejerce liderazgo o dirección sobre sus miembros, que le permitan usar la violencia contra la población civil, bienes civiles o la Fuerza Pública, en áreas del territorio nacional (p. 5)”. “2. Grupo Delictivo Organizado: Se entenderá un grupo estructurado de tres o más personas que exista durante cierto tiempo y que actúe concertadamente con el propósito de cometer uno o más delitos graves o delitos tipificados con arreglo a la Convención de Palermo 7, con miras a obtener, directa o indirectamente, un beneficio económico u otro beneficio de orden material. Los delitos cometidos por estos grupos no necesariamente tendrán que ser de carácter transnacional, sino que abarcarán también aquellos delitos que se encuentren tipificados en el Código Penal colombiano” (p.7).

⁹⁶ Lo que en principio fueron las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, luego de los acuerdos de paz, desde agosto de 2017, se convirtieron en un partido político denominado Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común [Farc].

⁹⁷ Dichos diálogos fueron cancelados luego de que esta guerrilla se declarara responsable de un atentado en la Escuela General Santander de la ciudad de Bogotá el día 17 de enero de 2019 dejando un saldo de 22 cadetes muertos. A la fecha, el ELN sigue operando en el territorio nacional.

criminal, el contrabando y la extorsión. Todo esto significa un reto en el ámbito de la seguridad del país (Ávila, 2019).

Los diálogos de paz entre el Gobierno y las Farc-Ep con miras a finalizar el conflicto armado, se hicieron públicos a través de los medios de comunicación en el año 2012. El 18 de octubre del mismo año se instaló la mesa de negociación en Oslo (Noruega), la cual continúa instalada durante el año 2013, en La Habana (Cuba), con la presencia de comisiones representativas de ambos bandos, con garantes internacionales y con el apoyo de otros países, como Venezuela y Chile (Olave, 2013). Los puntos clave de dicha negociación eran la dejación de armas, la reparación y el reconocimiento de las víctimas, la reincorporación de los exguerrilleros a la vida civil y la creación de un sistema de justicia transicional que juzgara a aquellos que participaron del conflicto armado.

En el año 2016 ambas partes llegan a una serie de acuerdos que debían ser refrendados por los ciudadanos mediante un plebiscito, sin embargo, el “No”⁹⁸ obtiene un 50.21% sobre el “Sí” que llegó al 49.79%. Debido a este resultado, el gobierno de Santos y los negociadores de las Farc-Ep se vieron obligados a replantear algunos puntos de los acuerdos en aras de dar por terminado el proceso de negociación. El 20 de julio de 2018 el Congreso de Colombia recibió a ocho de los líderes de las Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común [Farc] ya en calidad de senadores o representantes a la Cámara⁹⁹ y abiertamente opositores del gobierno de Iván Duque (Suárez, 2018). Luego del plebiscito del 2 de octubre de 2016, el panorama político de Colombia cambió en la medida en que se exacerbó la polarización¹⁰⁰ en el país y la guerrilla pasó a convertirse en partido político (Semana, 2018a).

⁹⁸ Sánchez-Meertns, Ariza, Cortés y Ritschard (2017) consideran que, el hecho de que haya ganado el No en el plebiscito por la paz en Colombia, demuestra, no solo un fracaso político, sino un fracaso pedagógico, pues hubo una falla en la comunicación de los contenidos acordados. Esta situación muestra también una crisis en la relación que se establece entre la pedagogía y la acción política. En consonancia con este autor, Davies (2004) afirma que estamos ante una crisis que surge de la negativa por no darnos cuenta de lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sociedad.

⁹⁹ En el Acuerdo Final que firmaron el Gobierno y las Farc el 24 de noviembre de 2016 se estableció que, durante las elecciones de 2018 y 2022, la extinta guerrilla tendría cinco curules en la Cámara y cinco en el Senado (El Espectador, 2018).

¹⁰⁰ Se entiende la polarización en términos de la amplia divergencia entre ideologías y actitudes políticas que se desplazan hacia extremos ideológicos (Silva, 2017). En Colombia, el escenario político se ha alimentado de

La conexión que se establece entre este primer apartado y el propósito de la tesis es que el contexto sociopolítico propicia unas condiciones para la gestación de una política pública educativa en Colombia como la Cátedra de la Paz, a partir de la cual, las instituciones educativas del país tienen que adoptar medidas para articularla a los currículos y, así, el tema de las memorias adquiera protagonismo en el ámbito escolar.

4.2 Narcotráfico, otro capítulo de horror en nuestra historia

Como se indica al inicio de este capítulo, la existencia de diversas etapas del conflicto en Colombia hace difícil determinar cuáles son los episodios de la vida nacional y local que dan origen a las memorias que se abordan en la escuela¹⁰¹. De ahí la importancia de preguntar ¿de cuál(es) memoria(s) estamos hablando?

Por su parte, el narcotráfico, en tanto actividad que se ha instalado en la cultura¹⁰² colombiana, que constituye dentro de ella una marca indeleble, y que hasta el tiempo presente permea las instituciones del Estado, las comunidades y las relaciones cotidianas de los sujetos, exige profundas reflexiones. La historia política, social, económica y cultural de la Colombia contemporánea ha configurado dinámicas de violencia relacionadas con el narcotráfico, y este es un tema recurrente en la agenda política, económica y de seguridad al interior del país y a nivel internacional.

narrativas sobre el tema de paz, y es posible identificar que estas corresponden a dos enfoques sobresalientes. El primero postula que el Estado puede ser seguro por medio de la vía militar para doblegar a los grupos armados al margen de la ley. El segundo trasciende la idea de la seguridad haciendo énfasis en una salida negociada al conflicto. Ambos discursos marcan la vida política nacional, especialmente en momentos de profunda crisis que han permitido justificar ciertas actuaciones políticas y han incidido en la toma de decisiones de los ciudadanos, quienes han construido representaciones en torno a estas posiciones para comprender el conflicto (Richard y Llano, 2017).

¹⁰¹ La memoria histórica en España se circunscribe a la Guerra Civil o al franquismo. En el Cono Sur, la memoria se orienta a los procesos dictatoriales; pero en el caso colombiano, el tema de la memoria, se torna gaseoso porque el conflicto armado no se ha superado, hay muchos grupos al margen de la ley que operan en el territorio y, el narcotráfico y las bandas que actúan en los barrios han perpetrado actos de horror contra la población (Aguilar, 2008).

¹⁰² La cultura del narcotráfico en Colombia, o, en otros términos, “narcocultura” se considera como formas o expresiones simbólicas, reglas y comportamientos compartidos en las que se idealiza el narcotráfico y los personajes que participan de esta actividad, lo cual genera imaginarios en la población, interiorizados a través de esquemas cognitivos y representaciones sociales (Astorga, 2004; Córdova, 2007 y 2012; Valenzuela, 2018).

Pueden identificarse cuatro generaciones de estructuras dedicadas al narcotráfico en Colombia. La primera de ellas es la compuesta por los carteles¹⁰³ de Medellín y Cali, que operan entre la década de 1980 y 1995. Estos industrializaron el tráfico de drogas valiéndose de diversas estrategias y artefactos para producirlas y distribuirlas. Si bien, el cartel de Medellín estaba conformado por varios traficantes, su cabeza visible y máximo jefe fue, Pablo Emilio Escobar Gaviria¹⁰⁴, quien se encargaba de las cargas y regulaba su distribución en el mundo (El Espectador, 2018). Por otra parte, los líderes del cartel de Cali fueron los hermanos Gilberto y Miguel Rodríguez Orejuela.

En 1981, el grupo exguerrillero M-19¹⁰⁵ secuestra a una persona allegada al cartel de Medellín. La consecuencia de ello fue que los capos de la mafia hicieron acuerdos para proteger sus intereses y crearon el grupo “Muerte a Secuestradores” [MAS]. Este grupo buscó miembros del M-19 y a sus simpatizantes para entregarlos a las autoridades, torturarlos o asesinarlos. Narcotraficantes y fuerzas armadas del Estado vieron en ello la forma de enfrentar a un enemigo común, la insurgencia, lo que desembocó en la conformación de grupos paramilitares y derivó en el asesinato de líderes sociales y estudiantiles, defensores de derechos humanos e intelectuales (Medellín Abraza su Historia, s.f.).

Durante este lapso se buscó controlar y mantener el narcotráfico por medio de estrategias que combinaban acciones económicas, políticas y militares. De igual forma, se libró una batalla jurídica en contra del Tratado de Extradición firmado entre Colombia y

¹⁰³ “El término “cartel” fue introducido por la DEA a partir de 1982 a raíz de una incautación efectuada cerca de Cleveland. Desde entonces, el término fue utilizado, por la justicia norteamericana, para explicar las alianzas entre narcotraficantes y reunir en un solo proceso las diferentes investigaciones judiciales...”. (Atehortúa y Rojas, 2008, p. 8)

¹⁰⁴ Pablo Escobar (1951-1993) inició su carrera delictiva en los años 70 como ladrón de autos, asaltante de bancos y contrabandista. Escobar ingresa al negocio de la cocaína adquirida desde Ecuador para ser llevada a Medellín. Uno de sus socios principales fue Gonzalo Rodríguez Gacha (1947-1985) quien empezó su carrera delictiva en Bogotá, luego en la zona esmeraldera de Boyacá y se vinculó al negocio del narcotráfico poco antes de los años 80. Pablo Escobar hizo del narcotráfico una empresa abierta y participativa a través de un sistema al que denominaron “oficina” que consistía en un centro de acopio de cocaína desde donde se distribuía al resto del país y al extranjero. (Atehortúa y Rojas, 2008).

¹⁰⁵ M-19 o Movimiento 19 de Abril. Fue un grupo guerrillero fundado por estudiantes universitarios. Su nombre obedece al fraude que se presentó en las elecciones presidenciales de 1970 donde se impuso como ganador a Misael Pastrana Borrero, sobre Gustavo Rojas Pinilla (Narváez, 2012).

Estados Unidos, que buscaba trasladar a ese país a quienes se dedicaran al negocio de las drogas ilícitas. Esto condujo a los capos a emplear métodos terroristas para evitar que dicho tratado entrara en vigencia.

Entre los años 1982 y 1986 se propinaron golpes a las mafias del país, lo que movilizó a los capos a establecer una guerra frontal contra el Estado. Así, emprendieron múltiples acciones terroristas como asesinatos de policías, jueces, magistrados, periodistas, dirigentes políticos y candidatos presidenciales, voladuras de edificios, carros bombas, bombas en hoteles, incendios a fincas de personalidades de Medellín y la explosión de un avión de la aerolínea Avianca en pleno vuelo (Atehortúa y Rojas, 2008). Los hermanos Rodríguez Orejuela fueron finalmente extraditados y en la actualidad cumplen su condena en Estados Unidos, y, Pablo Escobar¹⁰⁶ fue abatido en Medellín, por la policía, el día 2 de diciembre de 1993.

La primera generación de estructuras del narcotráfico finaliza, entonces, con la muerte de unos, con largas condenas para otros, con la instauración de una cultura del sicariato que presenta la posibilidad de lucro a la que los jóvenes acceden por diversos motivos, con la conformación de grupos paramilitares al servicio de las mafias, con el exterminio de la Unión Patriótica [UP]¹⁰⁷, y con una larga lista de masacres, desapariciones y desplazamientos. Como lo explica García (2010), la lucha contra el narcotráfico ha sido infructuosa, pues el comercio de sustancias ilícitas desemboca en una criminalidad

¹⁰⁶ En la cúspide de su poder mafioso, no solo desafió al Estado, con actos atroces, sino que construyó un ejército de jóvenes sicarios leales a él, dispuestos a matar y a morir en su nombre. Fue el responsable de inculcar a una generación entera las armas, las motos, el dinero manchado de sangre, y la coca, como único medio para salir de la pobreza (Semana, 2018b).

¹⁰⁷ “El genocidio practicado contra el movimiento político colombiano, Unión Patriótica [UP] se inscribe en el proceso de exterminio de fuerzas políticas de oposición en el mundo. Se trata de un caso paradigmático de aniquilación de los miembros y líderes de un grupo en razón de sus convicciones ideológicas, así como de la persecución de sus simpatizantes y la destrucción de su entorno social (...) La Unión Patriótica surgió como una convergencia de fuerzas políticas a raíz del proceso de negociación adelantado a mediados de la década de 1980 entre el gobierno del presidente Belisario Betancur y el estado mayor de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC. En 1984, y como fruto de esos diálogos, las partes pactaron varios compromisos sellados con la firma de los llamados “Acuerdos de La Uribe”. En ellos se estipuló el surgimiento de un movimiento de oposición como mecanismo para permitir que la guerrilla se incorporara paulatinamente a la vida legal del país. Las condiciones que permitirían ese tránsito a la legalidad consistían en un compromiso oficial para garantizar plenamente los derechos políticos a los integrantes de la nueva formación, y la realización de una serie de reformas democráticas para el pleno ejercicio de las libertades civiles”. (Cepeda, 2006, pp. 101-102)

organizada que ha permeado todas las instituciones del Estado, ha teñido de sangre la historia reciente del país y ha generado inestabilidad y deslegitimidad institucional.

A partir de 1995 el narcotráfico sufre una transformación: aquellos grupos que regulaban etapas específicas de la producción de droga en el país se convierten en la segunda generación de las estructuras criminales dedicadas a ese negocio (El Espectador, 2018). Estos grupos son las Autodefensas Unidas de Colombia [AUC]¹⁰⁸ y el cartel del Norte del Valle, que carecían de un líder que los congregara y, por ese motivo, tuvieron facciones y se confrontaron continuamente para obtener el control, las rutas y las propiedades del narcotráfico (McDermott, 2018). Las pugnas entre estas estructuras, que tuvieron vigencia hasta el año 2008, se sintieron en el territorio nacional puesto que dejaron un gran número de víctimas y poblaciones arrasadas.

La tercera generación, que puede ubicarse entre los años 2008 y 2017, está constituida por las Bacrim. En el año 2006, las AUC se desmovilizan y sus comandantes son extraditados a Estados Unidos. A partir de 2008 se producen cambios en el negocio de la cocaína, ya que los comandantes de rango medio de las AUC crean más de treinta Bacrim que se convierten en redes rivales e inician una sangrienta guerra por el control territorial. Esta tercera generación se caracteriza por no movilizar grandes fuerzas militares, por actuar de manera clandestina, fragmentada —en pequeñas células— y vestidos de civil (McDermott, 2018).

Al comienzo de la década de 2020, el país se encuentra ante la cuarta generación de narcotraficantes, quienes prefieren ocultarse tras una fachada de empresarios exitosos y evitar la ostentación y la violencia extrema que caracterizaron a las anteriores generaciones (McDermott, 2018, p. 32). Se han identificado algunos niveles al interior de esta generación de estructuras del narcotráfico: en el primero de ellos se encuentran los “invisibles”, es decir, aquellos que han logrado camuflarse y permanecer por fuera del radar

¹⁰⁸ Paramilitares. “fueron una coalición de ejércitos privados de ultraderecha que utilizaron el conflicto para camuflar sus actividades económicas ilícitas, incluyendo narcotráfico, desplazamiento, secuestro y extorsión. Las AUC, llegaron a operar en dos terceras partes del país, con cerca de 30.000 hombres” (Insightcrime, 2016).

de las autoridades. En el segundo nivel, conformado por actores que ejercen un mayor poder militar, se ubican, generalmente, los disidentes de diversos grupos armados, como las Farc, las AUC o las Bacrim. El tercer nivel corresponde a la mano de obra criminal; allí están quienes se encargan de ejecutar actos sicariales, proteger cargamentos, y distraer o asesinar a la fuerza pública (McDermott, 2018).

La exposición de estas estructuras criminales y de algunos episodios de la vida nacional, permite atisbar las dimensiones del fenómeno del narcotráfico, de la corrupción y de la degradación social en Colombia. Los actores mencionados, desde los roles que desempeñaron, y desde las formas en las que se organizaron, aportaron dolor, terror y tragedia a la ciudadanía; abuelos, padres, hijos y nietos han sido testigos de algún periodo de violencia en el país, lo que hace necesario e inaplazable un abordaje del tema de la memoria en las instituciones educativas del país por medio del aprovechamiento de la Cátedra de la Paz.

4.3 Medellín y sus Comunas: otros niveles de violencia

Entre los años 1995 y 2005 Medellín vivió una guerra urbana que se ha explicado a partir del conflicto político armado en el orden nacional. La presencia en la ciudad de las AUC —especialmente del Bloque Cacique Nutibara¹⁰⁹—, de las Farc-Ep y del ELN, se ha interpretado como una “expresión local” del conflicto nacional. Sin embargo, algunos investigadores sostienen que Medellín ha estado inserta en conflictos que involucran aspectos subjetivos de las dinámicas barriales anteriores a la guerra (Blair, Grisales y Muñoz, 2009). En el periodo mencionado, confluyeron diferentes modalidades de violencia provenientes del conflicto político, del narcotráfico y del accionar de las bandas y delincuencia organizada, lo que dificulta el estudio, no solo de estas situaciones, sino de las memorias y relatos que se construyen alrededor de ellas.

¹⁰⁹ “El Bloque Cacique Nutibara, fue una federación armada ilegal estructurada jerárquicamente ...” (Verdad Abierta, 2008) que hizo parte de las AUC.

Entre 1980 y 1994 se gestaron procesos sociales y económicos de los que fueron protagonistas las mafias ligadas al narcotráfico y al sicariato. El ascenso del cartel de Medellín acentuó la criminalidad urbana e hizo de las muertes violentas una generalidad (Ceballos, 2000). Los últimos años de este periodo se caracterizaron por la presencia de bandas¹¹⁰ y los inicios de las milicias¹¹¹. Jaramillo, Ceballos y Villa (1998) explican que, al inicio de la década de los noventa, fueron apareciendo las «limpiezas sociales» contra «los viciosos» de mano de «justicieros» que lo eliminaban o desterraban para imponer tranquilidad en los barrios.

Por otra parte, en los barrios populares¹¹² comienzan las disputas entre las bandas y las milicias por la apropiación del territorio. La ciudad se vio, entonces, sacudida por la ola de inseguridad y degradación que trajo consigo el negocio de la droga, (específicamente, la producción y el tráfico de estupefacientes), así como por la proliferación de muertes violentas. De hecho, las tasas de homicidios aumentaron aceleradamente hasta llegar a niveles observables en países con guerra civil declarada (Cetré, 2013). Esto ubicó a Medellín en el primer lugar en la clasificación de ciudades inseguras a nivel mundial (Ceballos, 2000).

Entre los años 1995 y 2005 se da una recomposición de la delincuencia en la ciudad: las bandas de narcotráfico obtuvieron mayor autonomía y aparecieron grandes estructuras de crimen organizado. El conflicto se intensificó en la medida en que confluyeron en un

¹¹⁰ “Son una especie de institucionalización callejera de la inventiva y la reacción juvenil es frente a las presiones de segregación social y frente a la obturación de los canales normales de ascenso social. No son en principio organizaciones delictivas; son modelos de socialización y respuestas a situaciones más o menos críticas de desempleo, hacinamiento, exclusión social, obsolescencia de la escuela y cultura del consumo. Pero, dadas las condiciones de crecimiento de los negocios de tráfico de drogas, estas “galladas” sufrieron transformaciones rápidas que las convertirían en ejércitos al servicio de los narcos, en canteras de sicarios o en consorcios delictivos más o menos profesionalizados”. (Ceballos, 2000, p. 387)

¹¹¹ “... el surgimiento de las milicias no es sólo un producto de las organizaciones de izquierda o la estructura urbana de la guerrilla, sino una respuesta al bandidaje en los barrios, que provino de iniciativas individuales de algunos combatientes rurales que se insertan en los barrios con propuestas organizativas dirigidas hacia los pobladores que, en algunos de ellos, ya contaban con propuestas de autodefensa”. (Medina, 2006, p. 14)

¹¹² “Los barrios populares son aquellos asentamientos que los mismos pobladores han autoconstruido para proveerse de un techo. En ese sentido, son aquellas unidades de desarrollo urbano formadas por la agrupación de predios individuales, con algunas áreas comunes que en su mayoría son de carácter residual, han sido construidas por el propio pueblo –de allí lo de popular– mediante un proceso que demora varias décadas y que implica un esfuerzo enorme colectivo (barrio) y también familiar (casa). Estas características los distancian de otro tipo de barrios, como los residenciales para clases sociales más adineradas o los barrios obreros producidos por el Estado”. (Carvajalino, 2019, s.p.)

solo escenario actores del narcotráfico, paramilitares, milicias y bandas. Posteriormente, sobreviene una nueva configuración de la violencia al producirse el repliegue de las guerrillas urbanas y el proceso de paz con los paramilitares.

De acuerdo con lo anterior, los hechos violentos que sucedieron en Medellín guardan relación con el carácter nacional del conflicto. Sin embargo, es importante poner el lente sobre *el barrio*, en tanto una unidad de análisis por medio de la cual se pueden desentrañar los rasgos de la convivencia diaria, de las relaciones sociales que alimentan el conflicto y contextualizar los relatos de la guerra. Como lo explican Blair, Grisales y Muñoz (2009, p. 41), “A estos barrios llegan los «actores de la guerra» pero ellos se insertan en dinámicas barriales preexistentes a su llegada y se articulan con ellos de maneras específicas, determinando el carácter de la confrontación”

Los primeros conflictos y hechos violentos en los barrios transcurren durante la etapa de poblamiento y se relacionan con problemas de sobrevivencia y actos de delincuencia, como la apropiación indebida de la propiedad privada. En respuesta a esto, se conforman grupos de autodefensa a través de alianzas entre amigos y familiares del barrio. Esas alianzas se convertirían, posteriormente, en agrupaciones armadas con estrategias y tácticas de guerra que involucraban a los pobladores del barrio en rituales y dinámicas propias de la guerra, enfrentamientos y muertes que alteraron su cotidianidad (Blair, Grisales y Muñoz, 2009). Tal situación acarrea irremediablemente desplazamientos, desapariciones y otras atrocidades que se encuentran en la memoria de los habitantes e impregnan de sangre sus recuerdos.

Es importante anotar que los grupos de autodefensa, que imponen reglas para impedir a la ciudadanía desarrollar sus actividades con normalidad, alteran la vida cotidiana y siembran terror en los barrios, estarían conformados, mayoritariamente, por jóvenes excluidos o, marginados sociales, cuyas acciones no obedecían a ideologías políticas, sino a la necesidad de sobrevivir en un entorno que ofrecía pocas oportunidades.

Aún en el año 2020 la situación de las comunas de Medellín es sumamente compleja. Si bien los actores del conflicto, sus denominaciones y sus respectivas organizaciones han tenido metamorfosis, la zozobra afecta constantemente a los habitantes de la ciudad. La ausencia del Estado, los desmanes de la fuerza pública contra algunos pobladores, el microtráfico, la definición de fronteras invisibles¹¹³, los homicidios, el desplazamiento intraurbano y la desaparición forzosa son algunas de las situaciones que dan cuenta de la continuidad de la violencia.

Al analizar la diversidad de periodos y actores involucrados en el conflicto colombiano, se revela que los análisis son insuficientes para definir un punto de partida que explique la violencia en el territorio. Esto acarrea dificultades, pues, al estar desprovista de historia, hay una inteligibilidad en el que las memorias proveen de sentido la comprensión de estos fenómenos (Pecaut, 2001). El terror impuesto en las últimas décadas incide en los procesos de subjetivación donde el sujeto se afirma a través del relato de experiencias, las cuales, al ser diversas elaboraciones sobre eventos traumáticos, es difícil inscribir la narrativa en un orden colectivo (Pecaut, 2001).

Luego de este acercamiento al conflicto armado colombiano y al tema del narcotráfico para arribar al ámbito local, es necesario reflexionar en torno al sistema educativo en Colombia para comprender los marcos de referencia para la implementación de la Cátedra de la Paz en la escuela, las políticas de memoria existentes en Colombia y el papel de la escuela en el intrincado conjunto de situaciones al que la sociedad se debe enfrentar —pues esta investigación hace énfasis en que hay una relación de mutua afectación entre la escuela y la sociedad—. Ciertamente, la primera se encuentra ante el reto de reinterpretar el pasado y explicar el presente, de dar a conocer las lógicas que nos movilizan, y de propiciar escenarios para que emerjan nuevas subjetividades y para que los hechos violentos no devasten a quienes, hoy en día, ocupan las aulas, es decir, a los receptores de esas historias.

¹¹³ “... un concepto que se ha utilizado para delimitar el espacio que puede transitarse o no, de acuerdo a las reglas de grupos armados ilegales que operan dentro de la ciudad. Este fenómeno afecta a la población en general, restringiendo por un lado la movilidad y la ocupación del espacio público, y por el otro, naturalizando el miedo y la desesperanza entre los habitantes”. (Arteaga, Restrepo y Múnera, 2013, p. 3)

4.4 Acerca del sistema educativo en Colombia: una perspectiva para comprender los marcos de referencia para la implementación de la Cátedra de la Paz en la escuela

En este apartado analizamos algunas características del sistema educativo en Colombia para comprender la diferencia entre la implementación de la Cátedra de la Paz y la de otras asignaturas que tradicionalmente han sido parte de los currículums de las instituciones educativas del país. Partimos de un análisis teórico sobre el sistema educativo para luego enfocarnos en las características estructurales del mismo.

En Colombia se han instaurado políticas educativas coherentes con la lógica de mercado, en la que es preponderante la cuantificación a través de pruebas estandarizadas, de la evaluación docente y de indicadores de gestión (Miñana, 2010). Para arribar a tales mediciones se emplean sistemas de información que eliminan las diferencias entre los sujetos educativos, se homogenizan a los y las estudiantes, a los maestros y maestras y a las secretarías de educación, convirtiéndolos en competidores que se enfrentan en un terreno de juego. Todo lo anterior, ciertamente, se encuentra en contravía de la valoración positiva de la diversidad que se consagra en la Constitución de 1991.

Desde finales de los años 80 se adoptaron políticas neoliberales en Colombia con más recursos para el sector privado, incremento de cobertura sin aumento presupuestal, reingeniería con el objetivo de rebajar costos, concentración de algunas áreas para reducir plantas docentes y distribución de recursos de acuerdo con resultados en las pruebas de Estado. Este panorama profundizó la crisis del sector público al ser adoptadas de manera rigurosa y sistemática en todo el país (Miñana, 2010).

Desde esa perspectiva, el propósito de la educación es expandir el mercado educativo, expansión que repercute en el aula de clase porque se busca más cobertura¹¹⁴, lo cual conlleva la masificación, pero la disposición de recursos no ha sido suficiente para atender a la población estudiantil. Los gobiernos, por su parte, han mostrado especial interés en los indicadores de gestión¹¹⁵, lo que desvía la mirada sobre el sistema educativo hacia los resultados de los estudiantes al finalizar el año escolar y en pruebas nacionales¹¹⁶ e internacionales¹¹⁷ y les resta importancia a los procesos de formación.

En consonancia con Miñana (2010), Suasnábar (2018) sostiene que el sistema educativo en Colombia se configuró de acuerdo con funciones sociales como la construcción de una idea de Nación¹¹⁸, la escolarización con pretensiones de masividad y la socialización en valores de la vida urbana. Por otro lado, la estructura organizativa de este sistema se caracteriza por ser centralizada, vertical y uniforme y, en ese sentido, por homogeneizar y normalizar a la población estudiantil. Esto supone que allí emergen relacionamientos burocráticos y jerárquicos, así como saberes expertos que forman y legitiman el hacer de los maestros y maestras. Por último, los dispositivos pedagógicos¹¹⁹

¹¹⁴ El gobierno colombiano ha promovido una política de gratuidad en la educación pública media para mejorar el acceso a ella, lo que supone el aumento de la oferta educativa. Sin embargo, existen cuestionamientos frente a la calidad de la educación ya que el desempeño de los estudiantes en pruebas nacionales e internacionales es bajo, hay inequidad y evidentes diferencias en el rendimiento entre los estudiantes que asisten a instituciones educativas públicas y privadas (Castro, Díaz y Tobar, 2016).

¹¹⁵ Una estrategia muy usual consiste en realizar pruebas estandarizadas como un criterio para tomar decisiones, tanto en los establecimientos educativos como a nivel gubernamental, sin tener en cuenta variables que inciden en los resultados de las evaluaciones. Por ejemplo, temas de índole subjetivo como motivación, interés, estado de ánimo, cansancio, enfermedad, autoestima, ansiedad, nervios, entre otros, no son valorados y, con este tipo de pruebas, se corre el riesgo de que los resultados de la evaluación no sean válidos para determinar el conocimiento de los estudiantes (López, 2017).

¹¹⁶ En Colombia se realizan las Pruebas SABER para obtener información sobre las competencias básicas que un estudiante adquiere durante el paso por su vida escolar. Dichas pruebas se realizan en los grados 3°, 5°, 9° y 11°.

¹¹⁷ “Las pruebas PISA, corresponde al Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, en la que participan los países y/o economías miembros y no miembros de la OCDE, aplicada por esta institución desde el año 2000, con una periodicidad de tres años. Evalúa las competencias adquiridas en lectura, matemáticas y ciencias”. (Castro, Díaz y Tobar, 2016, p. 7). Con base en la clasificación que realiza la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], Colombia obtiene puntuaciones que la ubican en los últimos lugares de la prueba PISA (Castro, Díaz y Tobar, 2016).

¹¹⁸ “En algunos países de América Latina, las mismas naciones eran todavía un proyecto cuando nacían sus sistemas educativos, por lo que la escuela, aspiraba no solo a producir aquella adhesión, sino también a construir la propia idea de Nación” (Bottinelli, 2017, p. 97).

¹¹⁹ El aula, los libros, las clases, los recursos son recursos pedagógicos que estructuran la identidad de los sistemas educativos.

privilegian planes y programas de estudio únicos, y la regulación de las prácticas de enseñanza normaliza el trabajo docente y define su rol. Esta caracterización es contraria a los propósitos de la Cátedra de la Paz ya que en ella hay una emergencia por explorar las vivencias de los sujetos y su relación con el pasado reciente de violencia en el país.

Debe recordarse, además, que en Colombia opera la estratificación socioeconómica¹²⁰. Este rasgo incide en el acceso a la educación y se refleja en grandes disparidades entre la educación pública y la educación privada¹²¹, lo que demuestra una vez más que el sistema educativo del país está profundamente anclado a las lógicas del mercado¹²². Dicho más explícitamente, personas con poder adquisitivo pueden acceder a una educación privada con privilegios¹²³ que escasean en las instituciones educativas públicas. Estas últimas, por su ubicación, gratuidad y fácil acceso, atienden mayoritariamente población en situación, no solo de pobreza¹²⁴, sino de desplazamiento forzado. Este acceso no está supeditado a la presentación de documentación como el documento de identidad o certificaciones de grados anteriores y lo único que se tiene en cuenta es la edad para determinar el grado de escolarización. En este caso, si el o la estudiante no cuenta con documentos, la institución educativa diseña exámenes para establecer el nivel escolar. Cada situación queda registrada en un sistema de información

¹²⁰ Ver capítulo 3 esta tesis.

¹²¹ En el contexto regional, las distinciones entre la educación pública y privada no son un fenómeno exclusivo de Colombia, lo que sí es complejo y distintivo es la cuestión de la estratificación social, pues ligado a ello se encuentra el tema de la desigualdad, tópico que emerge a partir del trabajo de campo y que se expone en el capítulo 5 de esta tesis.

¹²² Es en la década del sesenta cuando comienza a concebirse los sistemas educativos como apéndices de la economía (Fernández Enguita, 1983). Tanto países desarrollados como de la periferia postularon la educación como un medio para superar problemas económicos y sociales. Desde la mirada del liberalismo, la educación parte de igualar a los individuos para que puedan competir en el mercado en las mismas condiciones y así, cada uno llegue hasta donde su esfuerzo se lo permita. Desde una visión conservadora, la educación es fuente de progreso social (Bottinelli, 2017).

¹²³ Recursos pedagógicos y educativos que inciden en un buen desempeño.

¹²⁴ Steiner, Núñez, Cadena y Pardo (2002), realizaron un estudio estadístico donde evaluaron los resultados de estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas en pruebas de Estado y en pruebas externas, lo que arrojó una gran diferencia entre unos y otros, siendo los estudiantes de instituciones privadas los mejor evaluados. “Este resultado no es sorprendente si se considera que los estudiantes de colegios privados suelen tener mejor nutrición, generalmente no tienen que trabajar, pertenecen a hogares más educados, tienen acceso a mejores útiles y ayudas escolares y asisten a colegios con mejores instalaciones” (p. 60). Si se tiene en cuenta esta caracterización, se puede deducir que la población atendida en instituciones públicas no tiene buena nutrición, muchos de sus estudiantes deben trabajar, pertenecen a hogares donde el nivel de escolaridad es bajo, no tienen acceso a útiles escolares y las instalaciones de estos colegios son insuficientes para generar un ambiente propicio de aprendizaje.

gubernamental para que haya la cobertura y cumplimiento del derecho a la educación de esta población¹²⁵.

Una vez esbozado este panorama, es importante señalar que el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1991) define la educación como “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”, y “La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”¹²⁶. En este orden de ideas, el sistema educativo del país está regulado por las siguientes normas legales: la Ley 115 de 1994¹²⁷, Ley 715 de 2001¹²⁸, los decretos 1860 de 1994¹²⁹, 1850 de 2002¹³⁰, 1290 de 2009¹³¹ y la resolución 2343 de 1996¹³².

¹²⁵ “Las principales normas que debe tener en cuenta son: Ley 387 de 1997, Circular Conjunta MEN-Red de Seguridad Social (actual Acción Social) de 2000, Decreto 2562 de 2001, Decreto 250 de 2005, Directiva Ministerial 23 de 2005, Documento de lineamientos de política 2005, Circular 4 de 2006 y Conpes 340 de 2006. Pueden encontrarse en www.mineducacion.gov.co, en las secciones Asesoría Jurídica y Documentos”.
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-116778.html>

¹²⁶ El artículo 68 de la Constitución Política (1991) dice: “Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La Ley establecerá las condiciones para su creación y gestión. La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente. Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa. Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”.

¹²⁷ Ley General de Educación.

¹²⁸ “Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros”. (Congreso de la República de Colombia, 2001)

¹²⁹ “Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales” (MEN, 1994).

¹³⁰ “Por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones”. (MEN, 2002)

¹³¹ “Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media” (MEN, 2009)

¹³² “Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal” (MEN, 1996).

4.4.1. Organización curricular de las instituciones educativas

Como se indica en el capítulo tres, de acuerdo con la Ley 115 de 1994, la educación básica formal, entendida como aquella que se imparte en establecimientos aprobados por el Estado, está conformada por tres niveles: educación preescolar definida en su artículo 15 como “la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”; educación básica primaria que consta de 5 grados (1°, 2°, 3°, 4° y 5°); educación básica secundaria (6°, 7°, 8° y 9°); y la educación media que tiene una duración de 2 años y corresponde a los grados 10° y 11°. Según artículo 27 de la Ley 115 de 1994, “Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo” (MEN, s.f.).

Las áreas obligatorias y fundamentales que se imparten en las instituciones educativas se encuentran estipuladas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994. Ellas son: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. Educación artística. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática. La distinción entre estas asignaturas y la Cátedra de la Paz se expresa en la falta de programas académicos de pregrado sobre la Cátedra de la Paz, de lineamientos curriculares y en la escasez de material metodológico, pedagógico y didáctico para abordar temáticas propuestas en la misma norma que la reglamenta, específicamente, las memorias.

En cuanto a las actividades educativas de docentes, el Decreto presidencial 1850 de 2002 determina que la asignación académica, es decir, la atención directa a los estudiantes en actividades pedagógicas en las áreas obligatorias, fundamentales y optativas, se distribuye en periodos académicos, los cuales son determinados por el Consejo Académico de cada institución y aprobados por el respectivo Consejo Directivo. El mismo Decreto determina en su artículo 5 que:

El tiempo total de la asignación académica semanal de cada docente de educación básica secundaria y educación media, será de veintidós (22) horas efectivas de sesenta (60) minutos, las cuales serán distribuidas por el rector o director en períodos de clase de acuerdo con el plan de estudios. Esta asignación rige a partir del 1° de septiembre de 2002.

La Cátedra de la Paz es una política pública del orden nacional que las instituciones educativas del país han tenido que incorporar en sus diseños curriculares (Eisner, 1979) para dar cumplimiento a la ley que así lo determina. La manera como se viene impartiendo dicha Cátedra se debe no solo a las directrices del Ministerio de Educación Nacional, que son bastante laxas y ambiguas frente a los lineamientos, sino al contexto de las instituciones educativas y a la cultura organizacional de las mismas. Por ello, estas mismas instituciones tuvieron que realizar cambios para incorporar al Proyecto Educativo Institucional [PEI]¹³³, a las mallas curriculares, a los planes de estudio o a los proyectos curriculares, los contenidos que se desarrollan en la Cátedra, la intensidad horaria y la asignatura a la cual estaría articulada, ya que, como se profundizará más adelante, el Decreto 1038 de 2015 dice que puede hacer parte de “Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o a Educación Ética y en Valores Humanos”.

El PEI es la carta de navegación de las Instituciones Educativas, una guía que las orienta en procesos formativos, administrativos y comunitarios. Constituye un marco de referencia institucional para directivos, maestros-as, personal de apoyo, padres de familia, acudientes y estudiantes cuyas directrices provienen del MEN, pero que, al menos en teoría, se reestructuran a medida que la comunidad educativa lo requiera. Por tanto, la participación de esta última es necesaria para consolidarlo en razón de las necesidades de la zona donde se encuentre ubicada la escuela.

¹³³ De acuerdo con la Ley 115 de 1994, el PEI constituye una ruta e identidad institucional para evidenciar los fines de la educación que la Ley había propuesto. También es un documento de control, pues a través de su sistematización, se evidencia ante las Secretarías de Educación, la gestión, ejecución y resultados de las comunidades educativas para acompañar, apoyar o retroalimentar procesos (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Lo anterior da cuenta de que en el ámbito educativo hay posibilidades de construir, reconstruir o deconstruir las dinámicas de las instituciones educativas. Sin embargo, ese *construir, reconstruir y deconstruir* no puede realizarse por fuera de las regulaciones que las diferentes normas legales disponen, lo que hace que los márgenes de cambio sean reducidos. Además, las políticas educativas que operan en Colombia durante el desarrollo de la tesis, imponen a los maestros-as “contenidos y modos de enseñanza formulados por agentes externos a la escuela y, consecuentemente, reducen también su capacidad analítica y propositiva, obliterando su saber pedagógico” (Cuesta, 2017, p. 79).

A esta base subyace el Plan de Estudios, en el que se determinan las áreas¹³⁴ y asignaturas que se trabajan en las instituciones con su respectiva intensidad horaria semanal. Luego, se encuentran los planes de áreas conformados por mallas curriculares donde se describen los objetivos, competencias, temas y propósitos de cada asignatura en los diferentes niveles o grados y para cada periodo de estudio con base en los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia o Derechos Básicos de Aprendizaje [DBA]¹³⁵ que el MEN ha propuesto. Asimismo, cada institución debe tener un modelo pedagógico¹³⁶ que esté en sintonía con sus pretensiones de enseñanza - aprendizaje, lo cual representa una orientación más para los maestros-as.

En este orden de ideas, es importante volver a resaltar que la Cátedra de la Paz no surge como una medida propuesta por las comunidades educativas, sino como una política pública de un gobierno en un contexto de posacuerdos de paz. Cuando se muestran las

¹³⁴ Un área está conformada por varias asignaturas. Ejemplo: ciencias naturales, física y química, corresponden al área de Ciencias Naturales. Economía, Política y Ciencias Sociales, corresponden al área de Ciencias Sociales. Idioma extranjero y lengua castellana, corresponden al área de Humanidades. Cada Institución determina sus áreas y asignaturas con referencia a lo que el Consejo Académico decida. Este Consejo tiene como función principal hacer las orientaciones pedagógicas para la institución y está conformado por los jefes de área, el rector y los coordinadores de la institución.

¹³⁵ “Los DBA son una herramienta diseñada para todos los miembros de la institución educativa (padres, madres, cuidadores, docentes y estudiantes) que les permite identificar los saberes básicos que se deben adquirir en los diferentes grados escolares para las áreas de matemáticas y lenguaje”. (Colombia Aprende, 2016)

¹³⁶ Ortiz Ocaña (2013) define el modelo pedagógico como una construcción teórica formal cuyos fundamentos científicos e ideológicos se ajustan a la realidad pedagógica que se corresponde con las necesidades de un momento histórico. Esta premisa tiene que ver con “el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente” (p. 46).

lógicas de la organización curricular, estamos ante la idea de que las instituciones requirieron asimilar medidas impuestas y articular al PEI la Cátedra de la Paz. De otro lado, la Cátedra no cuenta con lineamientos, estándares ni DBA, lo que en principio puede parecer problemático, pero, como se verá más adelante, ha constituido la oportunidad de configurar un conjunto de elementos para construir conocimiento en el aula.

Ahora bien, la falta de lineamientos para implementar la Cátedra de la Paz, las características del acceso a la educación en el país, la existencia de la estratificación socioeconómica, los rasgos de la población que se atiende en las escuelas públicas, el contexto social y político de Colombia luego de la firma de los acuerdos entre guerrilla y gobierno, la normativa educativa vigente y el interés por generar una cultura de paz, son aspectos que convocan a profundas reflexiones. Estas condiciones generan tensiones en la visión de la enseñanza y el aprendizaje, en la definición de estándares, competencias y modos de evaluar y, en general, en la implementación de prácticas pedagógicas, lo que favorece la producción de discursos, interacciones, significados y acciones que constituyen la configuración de la construcción social del conocimiento.

4.5 Políticas de memoria: un reto para Colombia y para la escuela. Entre tensiones y reivindicaciones

Como se explicó anteriormente, los conflictos que se desarrollan a nivel nacional, regional y local hacen que la sociedad colombiana coexista con la violencia y, por tanto, complejizan el despliegue de políticas de memoria. Además, la polarización de la opinión pública en torno al conflicto, es evidente en variadas dimensiones de la vida social y marca, de miedo o de indiferencia, la participación política de ciertos sectores de la ciudadanía que ven amenazada su integridad física. En este apartado se pretende mostrar las perspectivas de las políticas de memoria en Colombia y cómo estas dirigen la atención solo a uno de los conflictos que tienen lugar en el país —entre guerrillas y paramilitares—, lo que relega la consideración de otras lógicas conflictivas y violentas como las desarrolladas en los barrios.

En Latinoamérica, los países del cono sur¹³⁷ son referentes en el abordaje de temas como las dictaduras, la memoria y las políticas de memoria. La aparición en estos lugares de regímenes dictatoriales, de estrategias represivas contra la población civil y de terrorismo de Estado a partir de la década de 1960, sienta las bases de la importancia de la memoria como una forma de mostrar los hechos de violencia política. Tales hechos dieron paso a un *boom*¹³⁸ de la memoria que se acompaña del interés por ciertos lugares relacionados con la configuración de imaginarios de la esfera política, como las Casas-Museos de la Memoria construidos en varias ciudades que han atravesado experiencias traumáticas asociadas a la violencia (Herrera, 2013).

En la misma dirección, Aguilar-Forero (2018) aduce que los estudios de la memoria se han aproximado a diferentes dimensiones —sociales, políticas y subjetivas (emocionales, psicológicas y afectivas)— motivados por diversos factores que van desde las demandas de verdad, justicia y reparación en democracias posdictatoriales o democracias restringidas en procesos de “posconflicto”, hasta la búsqueda de identidad o sentido de pertenencia por parte de comunidades en las que reina el desarraigo, el desplazamiento y la migración.

Por “políticas de memoria” puede entenderse “todas aquellas iniciativas de carácter público (...) destinadas a difundir o consolidar una determinada interpretación de algún acontecimiento del pasado de gran relevancia para determinados grupos sociales o políticos, o para el conjunto de un país” (Aguilar, 2008, p. 53). Particularmente en Colombia, la noción de memoria histórica¹³⁹ ha estado ligada al conflicto armado¹⁴⁰ y a la

¹³⁷ En la década del 70 el mapa político de América del Sur tenía presencia de dictaduras militares en todos los países, excepto en Venezuela y Colombia. Las dictaduras más sangrientas y represivas se concentraron en Chile, Argentina, Uruguay y Brasil (Anderson, 1988).

¹³⁸ Andreas Huyssen en su texto “En busca del futuro perdido: cultura y memoria en tiempos de globalización” (2001) llama la atención sobre el creciente interés por la memoria y el pasado, relación entre ambos asuntos que resulta paradójica ya que se acusa a la cultura de padecer de amnesia y falta de conciencia histórica, lo cual se enfoca en los medios, esos mismos que día a día permiten que haya acceso a más memoria.

¹³⁹ “... el concepto de “memoria histórica” también ha sido utilizado como equivalente de “memoria nacional”. Cuando el relato de los hechos del pasado ha sido suficientemente interiorizado, como experiencia relevante del grupo del que nos han enseñado, desde la infancia, a sentirnos parte, poco importa que aquéllos, no hayan sido vividos directamente por nosotros”. (Aguilar, 2008, p. 52)

¹⁴⁰ La mayoría de los colombianos se sienten interpelados por las manifestaciones del conflicto armado, pero lo complejo es tener la conciencia de los alcances, impactos y formas de reproducción. De ahí que muchos

violencia socio-política; es decir, a la existencia acreditada de ejecuciones sistemáticas de vulneraciones a los derechos humanos con impunidad, cuya motivación es la acumulación de poder político y económico que se equipara con la confrontación entre actores armados donde la población civil, junto con sectores políticos y sociales son los más violentados con prácticas que se diferencian de la violencia común (Antequera, 2011)¹⁴¹, así que el contexto de postacuerdos de paz abre una puerta a reflexiones sobre lo ocurrido en su historia reciente, que inciden en la agenda nacional y regional en temas vinculados con los derechos humanos, la cultura de paz y la educación para la paz.

Ha sido precisamente la noción de memoria histórica la que ha trazado un camino hacia la formulación y el establecimiento de políticas de memoria en el país. Debido a la pluralidad de memorias que circulan por la diversidad de actores involucrados en estos procesos conflictivos, se han presentado pugnas relacionadas con la validación de ciertos discursos sobre el pasado reciente y el desdibujamiento de otros¹⁴². Esto pone de manifiesto que las interpretaciones de lo vivido comportan un carácter político, es decir, el valor de unos relatos es funcional a la reproducción o transformación de las formas de poder presentes al momento de enunciar las políticas de memoria (Aguilar-Forero, 2018).

4.5.1 Marcos legales

Dos acontecimientos en la historia de Colombia delinearón la ruta de las políticas de memoria que existen actualmente. El primero es la instauración de la Ley de Justicia y Paz en el año 2005, y el segundo, la de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras en el año 2011.

vean la violencia de un modo simplista y no como un problema de fondo en la configuración del Estado (Sánchez, 2013).

¹⁴¹ “Ver: Organización De Las Naciones Unidas (ONU). Protocolo II adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949, relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional”. (Antequera, 2011, p. 22)

¹⁴² Colombia tiene una larga historia de violencia, pero también de resistencia. La evidencia de ello son las manifestaciones que se han dado en las últimas dos décadas con las movilizaciones por la memoria. La confrontación armada en Colombia discurre concomitante a los reclamos públicos por la memoria, justicia, reparación y no repetición. “La memoria se afincó en Colombia no como una experiencia del posconflicto, sino como un factor explícito de denuncia y afirmación de diferencias. Es una respuesta militante a la cotidianidad de la guerra y al silencio que se quiso imponer sobre muchas víctimas”. (Sánchez, 2013, p. 13)

La Ley 975 de 2005 o Ley de Justicia y Paz se crea para regular la desmovilización y reinscripción de grupos armados al margen de la ley, especialmente paramilitares. Aunque tenía como propósito garantizar los derechos de las víctimas, en su puesta en marcha se evidencia, precisamente, una pugna de poderes que la limita significativamente. Esa aplicación se caracteriza, entre otras cosas, por la “lentitud de los procesos, acumulación de estos, pocas sentencias, tensiones entre reducción de penas previstas en la ley y la satisfacción de la verdad, la justicia y la reparación, investigaciones poco exhaustivas de la sistematicidad de los crímenes del paramilitarismo” (Aguilar-Forero, 2018, p. 114). A esto se le suma una disparidad de oportunidades al momento de narrar los hechos, pues mientras los perpetradores de crímenes pueden relatar sus experiencias, no se garantiza la escucha de los relatos de las víctimas.

En el contexto de la creación e implementación de la Ley de Justicia y Paz se crearon varias organizaciones como la Asociación de Familiares Detenidos y Desaparecidos [ASFADDES]¹⁴³ y la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación [CNRR], dentro de la cual estaba el Grupo de Memoria Histórica [GMH] integrado por académicos e investigadores de la violencia en Colombia; luego la CNRR fue reemplazada por el Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]¹⁴⁴ adscrito al Departamento de Prosperidad Social [DPS] y con la participación de varios ministerios dentro de los que se cuenta el de Defensa.

¹⁴³ Esta organización no es estatal, por el contrario, su misión institucional apunta a exigir al Estado colombiano la eliminación de la desaparición forzada al tratarse de un delito de lesa humanidad (ASFADDES, 2022).

¹⁴⁴ Al año 2020 esta institución ha recibido muchos cuestionamientos por parte de varios sectores de intelectuales, académicos y de víctimas, ya que durante el gobierno del presidente Iván Duque el CNMH quedó bajo la dirección de Rubén Darío Acevedo quien protagonizó un Episodio en el cual, por cuenta de su negación del conflicto armado, la entidad fue suspendida de la “Coalición Internacional de Sitios de Conciencia, considerada como una de las redes globales más importantes del mundo en asuntos de memoria histórica”. Por esta situación, “el analista político, exguerrillero y director de la Fundación Paz y Reconciliación, León Valencia, les pidió a las asociaciones de víctimas del país recuperar todos los archivos - documentos, fotos, videos, audios- que han ido construyendo, recopilando y entregando al Centro Nacional de Memoria Histórica y llevarlos a la Comisión de la Verdad (...)Valencia también denunció que muchos de los archivos ya no están disponibles en la plataforma *on line*, donde reposaban hasta hace unos días”. (Rosales, 2020, s.p.)

La Ley 1448 de 2011 o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras representa un hito en la historia de Colombia en la medida en que establece medidas judiciales, administrativas, sociales, económicas —individuales y colectivas— para que las víctimas, en el marco de justicia transicional, puedan hacer efectivos sus derechos a la verdad, la justicia, la reparación y no repetición “de modo que se reconozca su condición de víctimas y se dignifique a través de la materialización de sus derechos constitucionales” (Ley 1448, 2011, art. 1°). La misma Ley, en su artículo 144 señala que el Centro de Memoria Histórica creará un programa de Derechos Humanos y Memoria Histórica y dentro de sus funciones está la recolección de materiales que documenten los temas relacionados con violaciones, tal como se establece en el artículo 3° de dicha Ley, además, la respuesta estatal a esas violaciones. El artículo 3° del que habla la norma se refiere al concepto de “víctima”:

Se consideran víctimas, para los efectos de esta ley, aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1° de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno.

Lo anterior permite incorporar herramientas e instrumentos que contribuyan a la consolidación de la memoria histórica, y configurar una política de gran importancia que conlleva la apertura de centros de memoria en Bogotá y Medellín con apoyo y horizontes institucionales.

La Ley de Víctimas ilustra “la discusión contemporánea acerca de la construcción del relato emblemático en Colombia como sustento de políticas, en la medida en que incorpora declaraciones de sentido que corresponden a las definiciones de relato organizador y de definición de lo memorable” (Antequera, 2011, p. 86).

La redacción de la ley estuvo atravesada por discusiones de diversa índole, dentro de las cuales sobresalen tres puntos álgidos. En primer lugar, se abre la pregunta por cuáles serían las bases de la categoría de *víctima* que harían posible reconocer o no como tal a las personas afectadas por el conflicto armado y adelantar los trámites de su reparación.

En segundo lugar, la discusión sobre la temporalidad del conflicto estuvo marcada por la intención de la mayoría de integrantes de la Cámara de reconocer el despojo de tierras y a sus víctimas desde 1991. Esto se justificaba haciendo alusión a la reducción de costos en la aplicación de la Ley, lo que causó descontento en las víctimas¹⁴⁵ que durante décadas fueron ignoradas con discursos de diferentes actores que legitimaban la guerra. Finalmente, el Senado aprobó que, para efectos del reconocimiento de las víctimas, el punto de partida fuera el año 1985 y, para los actos de despojo y abandono de tierras susceptible de restitución, el año 1991.

En tercer lugar, la ley incluye la expresión “conflicto armado interno”¹⁴⁶ en razón de la necesidad de separar los actos reconocidos allí de los delitos comunes, y de darle un sentido a lo ocurrido en Colombia en el pasado reciente que garantizara los derechos a la verdad, la justicia y la reparación. Asimismo, se abre una puerta para que la memoria histórica sea sustento de la dignificación de las víctimas y para que la movilización social contra los crímenes de lesa humanidad sea plausible (Antequera, 2011).

El expresidente, Juan Manuel Santos Calderón, a través de la Ley 1448 de 2011, le imprime un tinte diferente a la política gubernamental al hacer de las víctimas y de la solución negociada al conflicto las banderas de su gobierno. Esto contrasta con los intereses de otros grupos poderosos al margen de la ley que se oponen a la restitución de tierras y que son llamados “neoparamilitares”¹⁴⁷ o “ejércitos anti-restitución de tierras”¹⁴⁸.

¹⁴⁵ Las víctimas “fueron vagamente reconocidas bajo el rótulo genérico de la población civil o, peor aún, bajo el descriptor peyorativo de “daños colaterales”. Desde esta perspectiva, fueron consideradas como un efecto residual de la guerra y no como el núcleo de las regulaciones de esta”. (Sánchez, 2013, p. 14)

¹⁴⁶ “El gobierno colombiano negó durante años la existencia de un conflicto armado interno, del que no había duda desde la perspectiva del derecho internacional. La negación oficial se convirtió en un obstáculo para la discusión abierta y franca sobre cómo afrontar los crímenes cometidos en el país y debilitó las posibilidades de restaurar la confianza entre las instituciones del Estado y los ciudadanos”. (Villegas, 2011, s.p)

¹⁴⁷ “Investigadores sociales como Mauricio Romero, Gustavo Duncan, Carlos Medina Gallego, entre otros, han emitido conceptos sobre el particular en los que, de una u otra forma, coinciden en señalar la continuidad, mutación, transformación, hibridación o pervivencia del fenómeno paramilitar. La investigación realizada por Romero fue, quizás, una de las pioneras en el tema. En ella hizo célebre la distinción entre disidentes, rearmados y emergentes para referirse a la naturaleza de las bandas criminales. Según sus análisis, “los grupos disidentes reflejarían la persistencia del paramilitarismo de ‘segunda generación’ y su transformación en organizaciones criminales, pero con vocación de control social y político local. Los rearmados reflejarían la fragmentación de organizaciones que perdieron su antigua estructura y la diáspora de personas

Desde diferentes lugares de Colombia se han gestado múltiples propuestas de memoria que se encuentran agrupadas en la Red Colombiana de Lugares de Memoria [RCLM] como “una iniciativa social, comunitaria y participativa, que contribuye a construir una memoria colectiva que garantice la reparación y la No repetición de la violencia sociopolítica. La RCLM agrupa 30 iniciativas de memoria, a lo largo y ancho del territorio colombiano” (RCLM, 2020). Del mismo modo se han promovido políticas de memoria que buscan comunicar y difundir sus propias construcciones de memoria, detener la impunidad y esclarecer los hechos para dignificar a las víctimas. De igual forma, se desarrollan ejercicios de memoria con comunidades y organizaciones sociales como estrategias de resistencia. Ejemplos de ello son las iniciativas del grupo del GMH. Este cuenta con 177 registros de memoria no estatales entre 1974 y 2010 relacionados con producciones culturales, documentales, artísticas y religiosas al margen de lo institucional, que “confrontan las políticas de la memoria hegemónicas y desbordan los sentidos dominantes sobre el pasado, que en ocasiones se quedan en evocaciones de las penas, los dolores, los horrores y los sufrimientos” (Aguilar-Forero, 2018, p. 118).

También es relevante el papel del Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado [MOVICE]¹⁴⁹, organización que tiene capacidad nacional e internacional de incidir en denuncias y litigios (Antequera, 2011). De otro lado, se han conformado otras organizaciones que buscan hacer visible el secuestro, la extorsión o los delitos por narcotráfico, y que trabajan por el reconocimiento de los derechos de los grupos minoritarios, como la comunidad LGBTIQ+, los y las sindicalistas, los campesinos y

desmovilizadas (...) los emergentes expresarían el copiamiento territorial de los vacíos dejados por las AUC luego de su desmovilización y la constitución de grupos de diversa composición con los mismos objetivos”.

(Verdad Abierta, 2015, sp.)

¹⁴⁸ El 11 de abril de 2019 fue atacada una comisión de la Unidad de Restitución de Tierras por una organización que busca “exterminar” a todo campesino que busque reclamar tierra o verdad. “Todo parece indicar que nuevamente, como hace algunos años, hay una estructura criminal denominada ejército antirrestitución”. El asunto es que no se sabe a ciencia cierta quiénes conforman este grupo ni bajo el mando de quién se encuentran, pero así son denominados por algunos líderes y reclamantes de tierras (Gómez y Ávila, 2019, s.p.).

¹⁴⁹ MOVICE constituye un proceso organizativo donde confluyen víctimas de desaparición forzada, ejecuciones extrajudiciales, asesinatos selectivos y desplazados y organizaciones defensoras de derechos humanos. Nace formalmente el 25 de junio de 2005 en el marco del II Encuentro Nacional de Víctimas de Crímenes de Lesa Humanidad, violaciones graves a los derechos humanos y genocidio. Ver <https://movimientodevictimas.org/historia/>

campesinas, los y las afrodescendientes y los y las indígenas. Todos estos movimientos hacen posible que la “memoria” sea una respuesta a la exigencia de reconocer y resignificar las luchas sociales y políticas de ciertos grupos o sectores de la población del país.

A raíz de las emergentes transformaciones que traen consigo los procesos de paz, el Estado evalúa que es imperativo definir e implementar, “políticas de la memoria” en Colombia, que de forma explícita reconozcan los acontecimientos y las víctimas, sus lugares y sus significados. Para Antequera (2011), estas políticas de memoria son un campo de estudio concreto que hace referencia a múltiples iniciativas dirigidas a darle sentido a lo ocurrido a través de vectores¹⁵⁰ de la memoria capaces de sintetizar demandas de verdad y reconocimiento, y de incidir en la garantía de derechos humanos y en las decisiones de la vida política y social del país.

Las políticas de memoria surgen a la par que transcurre el conflicto, es decir, no llega a tomarse distancia temporal. Si bien hubo acuerdos de paz con la guerrilla más antigua del continente, no cesan las múltiples manifestaciones de violencia en el país. Esto dificulta la ejecución de iniciativas que ayuden a consolidar la cultura de paz. Debido a que los ciclos de violencia han fragmentado los relatos, no se logra arribar, en el escenario público, a una integración entre las narrativas¹⁵¹ —lo que no quiere decir que deban unificarse—. Todo esto se expresa en dificultades para determinar la temporalidad del conflicto, las causas, los responsables, las víctimas y la implementación de políticas públicas direccionadas a la memoria (Herrera y Pertuz, 2016b).

¹⁵⁰ Para recordar, tanto a nivel individual como colectivo, “necesitamos de objetos semióticos que sirvan de soporte, mediación o “vector”” (p. 169), a lo que se le conoce como *vectores de la memoria*. Jensen (2005) cita a Henry Rousso (1996), quien distingue algunos vectores de la memoria, dentro de los cuales se encuentran los oficiales, representados por ceremonias, monumentos, celebraciones organizadas por los gobiernos; los organizacionales, en los que se inscriben los grupos, trabajadores, soldados, entre otros; los culturales, como el cine, la televisión y la literatura, y, los escritos históricos. Todos ellos ofrecen representaciones singulares fechadas en el tiempo y ubicadas en el espacio.

¹⁵¹ El GMH (2013), en el ¡Basta ya! Colombia, considera los actores armados ilegales como productos sociales y políticos de la configuración histórica del país. Por la trayectoria del conflicto y las transformaciones de los actores, las instituciones, y con ellas, la sociedad, se cancela o evita la pretensión de un relato monocausal que condense la historia de Colombia en polos morales de buenos y malos (Sánchez, 2013).

Las políticas de memoria en Colombia¹⁵² están fundamentalmente enfocadas en el conflicto entre la guerrilla, los paramilitares y el Estado y, por tanto, omiten otros conflictos como la confrontación entre bandas delincuenciales o la violencia que supone el negocio del narcotráfico. Estos hechos han dejado muertes, desapariciones, desplazamiento e innumerables situaciones que precarizan la vida de la sociedad colombiana.

Luego de la firma de los acuerdos de paz, se ha hecho eco de la superación del conflicto armado y de la necesidad de construir un modelo de justicia diferente al tradicional: la justicia transicional¹⁵³. Por esa razón los trabajos sobre memoria proliferan con expresiones diversas, tanto oficiales¹⁵⁴ como no oficiales; algunas de ellas se corresponden con el proyecto político y económico gubernamental, y otras no. Es evidente que en la configuración de estas políticas participan poderes y discursos que privilegian versiones del pasado acordes con un orden o poder instituido, y que tal configuración se da en un escenario en el que ser un líder social, un reclamante de tierras o un defensor de derechos humanos, produce miedo.

Cuando las expresiones de memoria toman fuerza y logran la atención de la opinión pública y del sistema judicial, son neutralizadas o eliminadas por aquellos que pueden resultar perjudicados o salpicados por el esclarecimiento de los hechos (Vélez, 2003). En

¹⁵² En el caso argentino, por ejemplo, las políticas de memoria surgen como acto de reconocimiento oficial de la indefensión de los ciudadanos ante el dominio del Estado represor y la necesidad de “reparar” las violaciones a los derechos humanos. Estas se extendieron, sobre todo, en 2003, a dos décadas del fin de la dictadura. A pesar del tiempo transcurrido, es un tema que sigue generando controversia (Vecchioli, 2001).

¹⁵³ Las políticas de memoria, generalmente, llevan a emprender medidas de justicia transicional que están constituidas por iniciativas para hacer frente a las violaciones de derechos humanos, juzgar a los responsables de atrocidades del pasado, la creación de comisiones de la verdad para esclarecer los hechos y facilitar el hallazgo de desaparecidos, además de políticas para reparar material y simbólicamente a las víctimas (Aguilar, 2008).

¹⁵⁴ El Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] es el lugar donde se enuncia la memoria oficial en Colombia, de ahí que se consolide como un espacio institucional para la reconstrucción de la memoria histórica (Torres-Ayala, 2019). Este fue creado por la Ley 1448 de 2011 en su artículo 146 “como establecimiento público del orden nacional, adscrito al Departamento Administrativo de la Presidencia de la República...” El artículo 147 de la misma Ley señala que “El Gobierno Nacional determinará la estructura, el funcionamiento y alcances del Centro de Memoria Histórica”. Esta premisa presenta varias críticas por parte de diversas instituciones, entre ellas Indepaz en cabeza de su Presidente Camilo González Posso (2017) quien expone que hay obstáculos para garantizar una memoria histórica dado que desde las instituciones modifican sus mandatos y directrices de acuerdo con el gobierno de turno y los intereses partidistas, lo cual atenta contra la autonomía del CNMH. Adicional a esto, en la dirección de dicha Institución, se encuentran el Ministro de Defensa y militares, lo que puede comportar una memoria anclada en vencedores y vencidos. Así las cosas, reviste gran complejidad determinar cuál es la memoria oficial que opera que Colombia.

consonancia con este planteamiento, Herrera y Pertuz (2016a) aducen que en las iniciativas de memoria falta voluntad política del Estado y de las élites para posicionarlas en la esfera pública, debido, entre otras cosas, a que hay interés en acallar ciertas voces en el marco del conflicto aún activo, hecho que puede incidir en la instauración y resultados esperados con la implementación de la Cátedra en las instituciones educativas del país.

Por lo anterior, las consecuencias del conflicto han instalado en las comunidades el miedo y la desconfianza, lo que impide establecer diálogos para esclarecer los hechos. Asimismo, sostiene que en los ejercicios de memoria intervienen muchos factores dentro de los que se encuentran el tipo de violencia, la correlación de fuerzas de los actores armados, los perfiles políticos, étnicos y culturales de las víctimas y los procesos organizativos, los cuales inciden en la capacidad de hacer memoria entre las víctimas, ya sea para rendir tributo a los muertos, esclarecer, denunciar y reclamar justicia, o para fortalecer mecanismos de solidaridad. De ahí que se desarrollen acciones de memoria discretas y locales, que cumplen una función intracomunitaria sin alcance político o judicial (Sánchez, 2018).

En ese sentido, es posible reconocer la construcción de memorias subterráneas, entendidas por Pollak (2006) como memorias prohibidas y, por tanto, clandestinas. Las memorias subterráneas¹⁵⁵ son identificadas utilizando como técnica la historia oral. Es el investigador social quien, con su pericia, logra acercarse a los grupos y ganar su empatía. El uso de estos relatos permite reivindicar los discursos que están en la periferia o en la marginalidad. Estas memorias, “como parte integrante de las culturas minoritarias y dominadas, se oponen a la “memoria oficial”, en este caso a la memoria nacional” (Pollak, 2006, p. 2).

Las negociaciones de paz logran posicionar el tema de la memoria en la sociedad, ya que despiertan el interés de todos los sectores involucrados en el conflicto. Esto ha generado expectativas en relación con la pluralidad de memorias y relatos que emanan de

¹⁵⁵ Como afirma Pollak (2006), las memorias subterráneas prosiguen en el silencio, de forma casi imperceptible emergiendo en momentos de crisis de forma brusca y generando disputas entre las memorias en competencia.

los actores —tanto víctimas como perpetradores—, que engendran debates, disputas y tensiones.

El inicio de la década de 2020 en Colombia está caracterizado por la urgencia de ejercicios de memorias, en la medida en que los actores del conflicto expresan su deseo de participar en distintos escenarios y de crear espacios y estrategias para poner en circulación la pluralidad de discursos en torno a lo sucedido. Sin duda, esto convierte a la memoria en un escenario en disputa. Por otro lado, es claro que, tanto las políticas de memoria como las reflexiones sobre la misma, guardan relación con una visión general del conflicto entre la guerrilla, el Estado y el paramilitarismo, pero se relegan aún las memorias y los relatos que surgen en escenarios locales como los barrios y comunas, como es el caso de Medellín, ciudad impactada por el narcotráfico y las bandas delincuenciales.

Cada día se libran batallas en aras de consolidar espacios en los que se resignifiquen los relatos, se hagan rupturas con la violencia y se dé un sentido a las vivencias de los otros evitando la imposición de versiones y la justificación de actuaciones en detrimento de otras voces. En ese sentido, es crucial el papel de la escuela y, específicamente, de la Cátedra de la Paz, pues brinda la posibilidad de escuchar a las niñas, niños y adolescentes, a los acallados-as, a los y las invisibles, a los ignorados-as y a los no escuchados-as.

4.5.2 Políticas de memoria en la escuela: luchas y resistencias de los maestros y las maestras

La escuela ha sido permeada por el conflicto armado, la violencia política, el narcotráfico y la lucha entre bandas en el núcleo del barrio. Los sujetos escolares vivencian estos episodios en zonas tanto urbanas como rurales, lo que genera discusiones acerca del papel que juega el sistema educativo y la escuela con respecto a la comprensión de los hechos de barbarie ocurridos en la sociedad, y a cómo reflexionar sobre ellos con quienes no los han padecido directamente. En palabras de Adorno (1998, p. 93):

Al proponer que debatiéramos sobre "Formación, ¿para qué?" o "Educación, ¿para qué?" no sugería, en absoluto, que nos pusiéramos a discutir el para qué de la educación que tenemos o necesitaríamos tener, sino: ¿a dónde debe llevar la educación? Tiene, pues, que ser asumida en un sentido muy fundamental la cuestión del objetivo de la educación. De un modo, consecuentemente, que una discusión general de este tipo sobre el objetivo de la educación tenga preeminencia sobre el debate en torno a los diferentes ámbitos educativos particulares y los correspondientes medios. (p. 93).

(...)

En el momento en que se pregunta "educación ¿para qué?" este "para qué" no resulta ya inteligible por sí mismo, no forma parte sin mayor dificultad de lo cotidianamente asumido y operante, todo se ve afectado por la inseguridad y exige reflexiones no precisamente fáciles. Y sobre todo, una vez perdido este para qué, no puede ser sustituido simplemente por un acto de voluntad, creando un objetivo educativo desde fuera. (p. 94).

La escuela se ha preocupado de modo significativo por la memoria y el olvido. Hassoun (1996) sostiene que en ese escenario se expresa claramente la necesidad de transmitir saberes para asegurar una continuidad de los mismos. Las personas portan un nombre y una historia biográfica que se ubica en un contexto específico; son, al mismo tiempo, depositarias, transmisoras y pasadoras del patrimonio de las futuras generaciones. En esta dirección, Calveiro (2006) habla de recuperar los sentidos del pasado para quienes lo protagonizaron, y de descubrir los sentidos de la memoria para el presente: "Se trata, por tanto, de una conexión de sentidos que permita reconocer y vincular los procesos como tales, con sus continuidades y sus rupturas, antes que la rememoración de acontecimientos, entendidos como sucesos extraordinarios y aislados" (Calveiro, 2006, p. 379).

Entre los países latinoamericanos, Argentina¹⁵⁶ y Perú ocupan el primer lugar en la puesta en marcha de políticas de memoria en el contexto educativo. A estos les siguen Chile, Paraguay y Uruguay (Mosquera y Rodríguez, 2020). En Colombia, por el contrario, son los maestros, a modo de iniciativa propia y con escasa participación de los entes

¹⁵⁶ Argentina es un caso representativo en políticas de memoria educativa porque existe un promedio de 247 políticas en los niveles nacional, provincial y local al igual que Perú, país que logró superar el conflicto armado interno y desde 2003 ha promovido este tipo de iniciativas (Mosquera y Rodríguez, 2020).

gubernamentales, los que buscan tematizar la memoria anclada al pasado reciente de violencia.

Lo anterior implica que las escuelas del país sufren desventajas en relación con la adopción de medidas claramente definidas que trasciendan intenciones particulares para incorporar el tema de la memoria a los currículos. En entrevistas con diferentes actores como maestros y maestras que desempeñan su cargo en universidades, líderes sindicales del magisterio, rectores de instituciones educativas y docentes que han abordado las memorias en sus clases coinciden en tal afirmación; es decir, que son los maestros y maestras quienes promueven el tema de las memorias en la escuela como iniciativas personales¹⁵⁷. De forma categórica, se puede decir que las políticas de memoria acogidas en la escuela son escasas. En esta misma línea, Acevedo y Samacá (2012) concluyeron, a partir de un estudio de corte documental, que la preocupación del Estado colombiano se ha direccionado hacia la incorporación, en los planes de estudio de ciencias sociales, de una memoria nacional anclada en un sistema de reglas y poder que destaca la historia de los hombres para encontrar unidad y cohesión nacional, lo cual deja de lado fenómenos de violencia que se han presentado en el territorio. De esta manera, se fragmenta la historia, sobresale una sola cara de la verdad y se ocultan otras realidades de Colombia¹⁵⁸.

¹⁵⁷ Ver anexo 1. Matriz de actores estratégicos.

¹⁵⁸ En contraste con el caso colombiano, el proceso de configuración de nacionalidad en Argentina desde 1880 se encuentra en el marco de la inmigración masiva al tiempo que en Europa se da una etapa de naciones y nacionalidad en un escenario de expansión colonial imperialista, hecho que incide en las perspectivas que adopta frente al tema el sistema educativo argentino. En su momento, el discurso oficial estaba centrado en un prometedor futuro en tanto se siguieran implementando medidas para el fomento de la inmigración, lo cual incrementó la preocupación en amplios sectores sociales, políticos, económicos, militares y de maestros. De esta manera, la escuela se volcó a ejercer un papel fundamental en la formación de nacionalidad al orientarse a dar un perfil nacional que terminó limitando la autonomía de los extranjeros en cuanto a sus actividades culturales, lo que profundizó la singularidad cultural y la exclusión de lo diferente (Bertoni, 2001). Adicional a este panorama, Argentina presenciaba una fuerte interferencia de la iglesia católica en los asuntos civiles y públicos, lo cual generó un conflicto entre libre pensadores y católicos. Este fenómeno tuvo repercusiones en la escuela. Así, fue a partir de la década de 1880 que se establecieron un conjunto de leyes para que el Estado ejerciera el control sobre la instrucción de los ciudadanos con ideas liberales, entonces, las instituciones se convirtieron en espacios públicos laicos donde se buscaba garantizar el desarrollo de las libertades constitucionales, tanto para ciudadanos nacionales como para los inmigrantes (Bertoni, 2009).

Es necesario destacar el papel de los maestros y maestras que trabajan en ámbitos universitarios¹⁵⁹ en Colombia, ya que, desde los años 90, han abierto espacios de discusión en relación con la memoria en la escuela, lo que posibilita la reivindicación de las voces de los sujetos educativos. Esto pone en tensión diferentes aristas de la memoria y de la historia oficial, en tanto genera experiencias significativas y de innovación en el trabajo pedagógico y trae consigo un amplio compendio de temas relacionados con el conflicto social, político y armado en contextos urbanos y regionales. En el año 2000 se realizan las primeras publicaciones que se refieren al potencial de las narraciones como una propuesta de investigación en la escuela. Estas iniciativas sirven de sustento al análisis del carácter subjetivo de la memoria a partir de categorías como sujeto, experiencia, fuente oral, narrativa y memoria (Jiménez, Infante y Cortés, 2012).

La capacidad de emprender proyectos pedagógicos en la escuela que se aproximan al tema de la memoria se ha adquirido de forma gradual como resultado de los procesos y prácticas de algunos-as maestros-as. De igual manera, la coyuntura política del año 2005 que significó el proceso de desmovilización de los paramilitares y la creación de la Ley de Justicia y Paz, propició que individuos y colectivos se preocuparan por la verdad histórica y se demandara compromiso por parte de la escuela para reflexionar en torno a la memoria. Para Jiménez, Infante y Cortés (2012), el ingreso de este tema al ámbito escolar obedece a una demanda política y pedagógica que seguirá visibilizándose en las iniciativas de los y las docentes como dispositivo de intervención o como parte integrante del currículo.

El acuerdo de paz entre la guerrilla de las Farc-Ep y el gobierno colombiano fue una oportunidad para plantear la Ley 1732 de 2014 y el Decreto Reglamentario 1038 de 2015.

¹⁵⁹ La profesora Olga Lucía Zuluaga, en el año 2006, propone la categoría de “memoria activa del saber pedagógico de los maestros”, para hacer visibles sus voces silenciadas en el espacio escolar y reflexionar sobre sus experiencias. Sandra Patricia Rodríguez Ávila y Olga Marlene Sánchez Moncada denuncian la falta de diálogo entre la historia reciente de Colombia, en materia de conflicto armado, y el currículo escolar, así como la falta de espacios para la reflexión y reelaboración de la memoria social desde las prácticas de enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, por lo que propusieron el trabajo pedagógico en la escuela denominado “el software memoria, conflicto y relato”, y así colaborar con las prácticas pedagógicas educativas que aborden una memoria del conflicto colombiano desde el ámbito escolar. Martha Cecilia Herrera, ha intentado posicionar el tema de la memoria en la escuela para dar cuenta de los procesos de socialización y subjetivación política de los sujetos educativos al visibilizar las narraciones del sujeto víctima (Mosquera y Rodríguez, 2020).

Estas normas tímidamente hacen alusión a la memoria. Los vacíos de su implementación en las instituciones educativas, resultantes de la carencia de orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, puede ser una muestra de que la cercanía del conflicto impide una memoria oficial para ejercer un rol cohesionador y permiten observar que son los maestros y maestras, quienes, de forma autónoma, construyen conocimiento en interacción con los estudiantes frente al tema en cuestión. Herrera y Pertuz (2016b) expresan que estamos ante una escuela que, en medio de la desesperanza ve surgir un horizonte de futuro “a través de prácticas pedagógicas que guardan el crisol de un porvenir regido por el respeto a la vida como valor fundante” (p. 190).

Las propuestas que han proliferado en la escuela colombiana están relacionadas con la ética ciudadana, la democracia, los derechos humanos, la Constitución Política, la convivencia escolar, la formación ciudadana y la cultura política. Muchos de los valores relacionados con la democracia se articularon a los componentes curriculares de historia y ciencias sociales, “lo cual propició debates sobre el pasado reciente y la pertinencia de determinados contenidos, y de mediaciones pedagógicas y didácticas que los habrían de acompañar” (Herrera y Pertuz, 2016b, p. 192). Asimismo, las tensiones en el Ministerio de Educación Nacional entre licenciados-as y profesionales en torno a la definición de los métodos de enseñanza, los contenidos, los temas y los ciclos adecuados, trajeron confusión para los maestros-as y mostraron que había un reducido espacio para contenidos que abordaran la historia reciente, mientras se privilegiaba la historia tradicional y su sentido nacional (Herrera y Pertuz, 2016b).

En los textos escolares producidos en la década del 2000, el conflicto armado se trata de manera tangencial y no se presentan estrategias dirigidas a desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes. Padilla y Bermúdez (2016) hacen un análisis de los textos escolares y se percatan de que, en general, presentan una síntesis de la historia nacional demasiado precaria y narran los hechos de forma historiográfica; allí, los períodos presidenciales son los puntos de referencia de una línea cronológica en la que no se articulan las causas y las dimensiones del conflicto. Así, básicamente, se refuerza el punto de vista oficial y pasan desapercibidas voces como las de las víctimas y otros actores

sociales. Las mismas autoras señalan que, en contraposición a los textos escolares, los informes del ¡Basta ya! muestran otro panorama del conflicto, en tanto amplían sus causas y sus interrelaciones, integran perspectivas adicionales a las del Estado y asignan un lugar a los relatos de las víctimas. Esto muestra una necesidad de investigar, no solo el conflicto y las memorias, sino de hacer una didactización con objetivos y unidades temáticas satisfactorias para el contexto colombiano.

4.5.2.1 Ley 1732 de 2014 y Decreto 1038 de 2015. Pretexto jurídico para construir conocimiento sobre las memorias: En el numeral 1.2.2 de esta tesis, correspondiente a los antecedentes investigativos de la Cátedra de la Paz, señalamos que, dado el contexto político de Colombia por la firma de los acuerdos de paz en La Habana, el Gobierno propone una Cátedra de la Paz, de allí emerge, por parte del Congreso de la República, la Ley 1732 de 2014 que establece la obligatoriedad de la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país¹⁶⁰ como una **asignatura independiente** con el fin de dar cumplimiento a los artículos 22 y 41 de la Carta Política, los cuales dicen respectivamente: “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” y

En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución.

En el párrafo 2 del artículo 1° se dice que el objetivo de la Cátedra de la Paz es “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” y, en el párrafo 3 del mismo artículo, se habla de la

¹⁶⁰ “Para el Senador Lozano, la iniciativa expone la forma como debe sembrarse un catálogo de valores y principios para “que los colombianos puedan convivir en una verdadera cultura de paz, para que eso no sea un entusiasmo episódico, para que la paz esté clavada en el alma de los colombianos, la cual se da desde el proceso de formación de nuestros conciudadanos”, “se busca que en la mente, en la formación de todos los colombianos esté la paz como una anhelo de vida, como un valor tutelar, como un proceso superior y eso se materializa en este proyecto” (Caicedo, 2014). En el año 2016, la Cátedra de la Paz es en Colombia una realidad documental, consagrada en la Ley 1732 de septiembre de 2014”. (Álvarez y Marrugo, 2016, p.169)

Cátedra como “un espacio de reflexión y formación en torno a la convivencia con respeto, fundamentado en el artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos” que manifiesta la “Prohibición de la propaganda que promueva la guerra o el odio nacional, racial o religioso”.

La misma Ley señala en el artículo 3 que la Cátedra de la Paz puede circunscribirse “*a un pensum académico flexible, el cual será el punto de partida para que cada institución educativa lo adapte de acuerdo con las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes*”.

Adicional a la Ley 1732 de 2014, se crea el Decreto 1038 de 2015 de orden presidencial “por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz” y se ratifica su obligatoriedad en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media oficiales y privados, con el objeto de

fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución.

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.

Según este Decreto, la Cátedra de la Paz se incorpora como una asignatura que debe estar adscrita a cualquiera de las siguientes áreas fundamentales: a) Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; b) Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o c) Educación Ética y en Valores Humanos.

Si bien los establecimientos educativos tienen la potestad de determinar los contenidos de la Cátedra de la Paz, característica que no ocurre con otras asignaturas que poseen lineamientos curriculares¹⁶¹, estos deben estar en consonancia con lo planteado en el párrafo 2 del artículo 1° de la Ley 1732 de 2014 mencionada anteriormente. De igual forma, el Decreto 1038 de 2015 señala que deben abordarse al menos dos temáticas de la siguiente lista: 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.

En lo que respecta a la evaluación, el Decreto solo se refiere a las pruebas de Estado donde se tendrán en cuenta elementos relacionados con las competencias ciudadanas. En cuanto a los lineamientos curriculares¹⁶² y estándares básicos de competencia¹⁶³, el

¹⁶¹ Es precisamente la falta de lineamientos curriculares lo que ha generado posibilidades en los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz para orientar sus prácticas de aula con cierto grado de autonomía.

¹⁶² Los lineamientos curriculares “Son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23. En el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que

Ministerio de Educación Nacional tiene la facultad de expedirlos, pero hasta el año 2019 solo se conocen las “Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia” (Ministerio de Educación Nacional – MEN) donde se exponen una serie de preguntas relacionadas con el tema: ¿qué es educación para la paz?, ¿por qué es importante la educación para la paz en Colombia?, ¿qué avances ha tenido en Colombia la educación para la paz?, ¿qué principios guían la implementación de la Cátedra de la Paz?, aquí se menciona: partir de lo construido, oportunidad, autonomía y diversidad. ¿Cuáles son los principales temas de educación para la paz en Colombia? Esta pregunta alude a los temas que se encuentran expuestos en el Decreto 1038 de 2015, y son agrupados en 6 categorías de educación para la paz: convivencia pacífica, participación ciudadana, diversidad e identidad, memoria, historia y reconciliación, desarrollo sostenible, ética, cuidado y decisiones. Además, el documento del MEN formula la cuestión ¿en qué asignaturas se puede integrar la Cátedra de la Paz? Y, finalmente, plantea un enfoque pedagógico según el cual el docente debe ayudar a los estudiantes a desarrollar sus propias competencias ciudadanas para hacer frente a los retos de la ciudadanía en la interacción con otros y en la transformación del contexto, lo cual, ciertamente, constituye una gran responsabilidad.

Se debe resaltar que existen estándares básicos de Competencias Ciudadanas desde el año 2004 (Ministerio de Educación Nacional – MEN -), es decir, hay un documento con criterios claros que establecen los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los estudiantes de todo el país en las áreas que integran el conocimiento escolar, pero a la fecha, esos criterios no se han determinado para la Cátedra de la Paz.

Con base en todo lo anterior se puede inferir que la implementación de la Cátedra de la Paz no se lleva a cabo de igual forma en todas las instituciones educativas de Colombia, sino que, cada una determina, con arreglo a intereses, motivaciones, recursos,

apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación”. (Ministerio de Educación Nacional, s.f.)

¹⁶³ “Los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares”. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 10)

disponibilidad e incluso disposición, de qué forma la implementa. Como se verá en los siguientes capítulos, han sido los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz quienes, de forma autónoma, han construido sus planes y programas para desarrollar la asignatura. El abordaje de las memorias ha tenido un lugar en sus discursos y en sus prácticas de aula, pues la Cátedra escapa de los lineamientos prescritos para otras asignaturas tradicionales en la escuela en la medida en que no cuenta con regulaciones del orden nacional que insten a los maestros y maestras a cumplir con ciertos estándares.

Asimismo, el rastreo bibliográfico y el diálogo con algunos-as docentes de la asignatura, permite observar factores que se convierten en aspectos a analizar en relación con esta Cátedra, entre ellos que, al ponerla en marcha en las aulas, se puede correr el riesgo de quedar anclados a situaciones del pasado como las guerras, las masacres y las tragedias.

A manera de síntesis, en un escenario de postacuerdos de paz en Colombia, la Cátedra de la Paz constituye una oportunidad de acercamiento a conceptos, relatos y narrativas que se ubican más allá de lo que cotidianamente se enseña en la escuela. En esa medida, se podría afirmar que es un escenario en el que se construye conocimiento por medio de estrategias que desafían la educación tradicional y que convocan a los maestros y maestras a construir modos de abordar temas neurálgicos para la sociedad colombiana que aún no supera los rigores de la violencia.

El encuadre contextual que se desarrolla en este capítulo es contundente para comprender que la configuración de construcción social del conocimiento sobre memorias tiene incidencias externas, más allá de la escuela. Los conflictos, las violencias, el proceso de paz, el marco jurídico y legal trajeron consigo la posibilidad de crear espacios para los vínculos sociales de interdependencia o de configuración de construcción de conocimiento en los contextos educativos. Los debates, las discusiones, los dispositivos pedagógicos fueron apropiados por los maestros-as y han otorgado un lugar y sentido a las narrativas y relatos en torno a los significados del conflicto y las memorias.

Hasta aquí, el capítulo expone algunos elementos de tipo contextual: comienza por el conflicto armado colombiano, continúa con el tema del narcotráfico y se centra en el análisis de las lógicas de relacionamiento locales de las comunas de Medellín, todo ello con el objeto de delinear una ruta para dilucidar la complejidad de la violencia que ha circulado en el país, y, en las comunidades educativas y que tiene incidencia en las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz. En otro segmento se analizan las políticas de memoria en Colombia hasta llegar a las políticas de memoria en la escuela. Esto abre la puerta para describir las normas que regulan la Cátedra de la Paz. Esta trama propicia la comprensión de los capítulos que de ahora en adelante se desarrollan.

A continuación, presentamos la segunda parte de la tesis en el que enunciamos los resultados y conclusiones de nuestro proceso de investigación.

SEGUNDA PARTE

HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 5.
AVATARES EN LA CONSTRUCCIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LA
CÁTEDRA DE LA PAZ: HORIZONTES DE POSIBILIDAD PARA LA
CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO SOBRE MEMORIAS

El capítulo analiza las condiciones de posibilidad para la construcción de la Cátedra de la Paz, los aportes de un ente gubernamental como la Secretaría de Educación de Medellín en dicha construcción y cómo la incorporación de la Cátedra de la Paz como una asignatura independiente en los currículums de instituciones educativas públicas de Medellín permite a los maestros y maestras realizar un trabajo que consiste en el diseño de propuestas de enseñanza con contenidos que emergen desde lugares como las experiencias de vida propias y de los y las estudiantes, el contexto social y político de Colombia y de los territorios donde se encuentran las escuelas o desde sus intenciones respecto del abordaje de las memorias en las prácticas de aula.

Asimismo, muestra que, aunque la política pública de la Cátedra de la Paz no ha tenido un enfoque unificado entre los sectores gubernamentales (Secretarías de Educación, por ejemplo) y entre los mismos maestros y maestras, estos-as últimos-as se han preocupado por darle un estatus dentro de los currículums, por nombrar el conflicto y, con ello, por hacer alusión a las memorias, aspectos que no se abordan en otras asignaturas dentro de la escuela. Por último, nos enfocamos en las acciones de los maestros y maestras para implementar la Cátedra de la Paz orientada a las memorias y los respectivos temas que allí se abordan para determinar las convergencias y divergencias entre cada caso.

Tal como mostramos al inicio de esta tesis en los capítulos 1, 2 y 4, la Cátedra de la Paz es una política pública (Mény y Thoenig, 1992; Tamayo Sáez, 1997; Acuña y Chudnovsky, 2017) que surge de la autoridad pública, en dirección *top down*, es decir, “de procesos políticos y negociaciones partidarias” (Suasnábar, Rovelli, y Di Piero, 2018) con el objeto de resolver un vacío que presentaba la escuela en relación con su participación en la construcción de paz, cultura de paz y ciudadanía (Valencia, Castillo y Maldonado, 2019) específicamente, luego de la firma de los acuerdos de paz (Álvarez y Marrugo, 2016; Bustamante, 2017; Cárdenas Romero, 2017; Herrera y Pertuz, 2016a).

A continuación, presentamos las voces, las experiencias y los significados subjetivos (Schütz, 1993) de dos maestras y un maestro de la Cátedra de la Paz sobre la construcción, esto es, elaboración de sentido del sujeto (Pérez, 2012) e implementación de la misma. Estos-as docentes orientan sus prácticas al abordaje de las memorias en básica secundaria y media con estudiantes en edades aproximadas entre los 11 y 16 años. Lo anterior, con base en los datos que emergieron de las entrevistas aplicadas, no solo a estos maestros y maestras, sino, además, a otros actores estratégicos que hicieron parte de nuestro estudio. Con base en ello, vemos una posibilidad de considerar los-as maestros-as como sujetos políticos responsables de ejercer la actividad de enseñar y de contribuir a la construcción social del conocimiento sobre las memorias. Además, sus perspectivas guardan relación con formas de concebir la pedagogía y, por tanto, con prácticas pedagógicas que se proyectan en el aula de clase y que dan cuenta de los significados que se portan y se comparten en la escuela (Souto, 2011; Quintanilla, 2007; Palacio, 2011).

En nuestro diseño metodológico, numeral 3.6.3 exponemos el sistema categorial que emerge del análisis de los datos a partir de la codificación y análisis de la información primaria. Allí es posible visualizar tres categorías axiales: “Construcción e implementación de la Cátedra de la Paz”, “Prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz” y “Aportes de la Cátedra de la Paz orientada a las memorias”. Son estas mismas categorías las que componen los capítulos de esta segunda parte de la investigación. A continuación, presentamos la categoría “Construcción e implementación de la Cátedra de la Paz” con las respectivas subcategorías y algunas ramificaciones surgidas del trabajo de campo.

Red semántica sobre “Construcción e implementación de la Cátedra de la Paz”

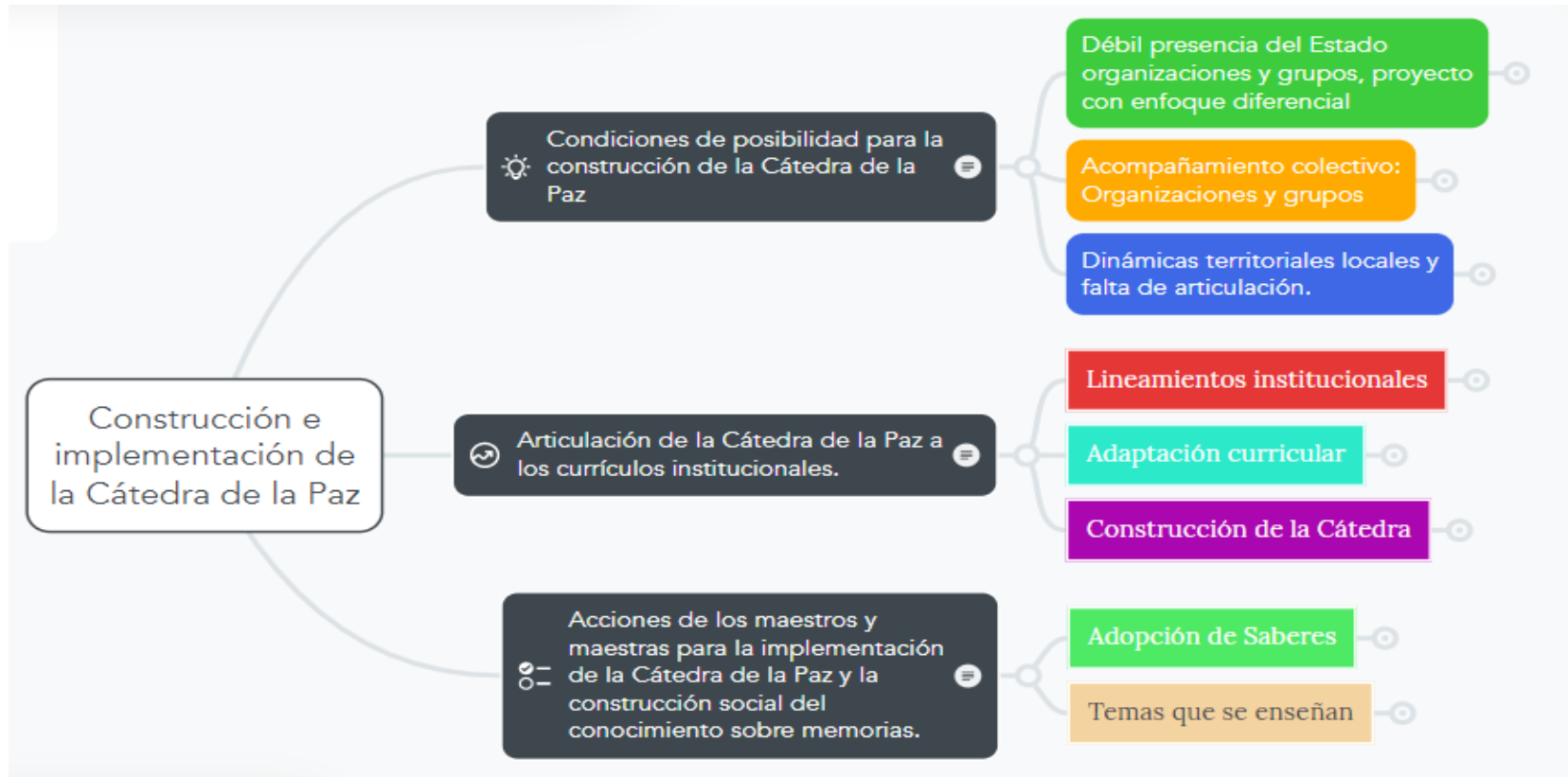


Figura 2. Fuente: Elaboración propia a partir de codificación y análisis de información primaria en Atlas.Ti v. 9

5.1 Condiciones de posibilidad para la construcción de la Cátedra de la Paz

Hablar de condiciones de posibilidad para la construcción de la Cátedra de la Paz implica reconocer que la voluntad de los maestros y maestras media en este esfuerzo, que sus conocimientos y posturas personales inciden en la forma y contenidos que esta adquiera, sobre todo, teniendo en cuenta los vacíos normativos acerca de qué contenidos deben movilizarse en las clases y la forma apropiada para hacerlo, por lo cual, en una lógica de construcción social de conocimiento en torno a la Cátedra de la Paz orientada a las memorias, el presente apartado recupera los posicionamientos y significados que los maestros y maestras consideraron válidos y necesarios para consolidar la asignatura.

Es importante recordar, tal como se explica en el numeral 3.4.2 del diseño metodológico de esta tesis, que las maestras y el maestro, protagonistas de nuestro estudio son: Marcela, responsable de la Cátedra de la Paz en la IE01, es licenciada en Ciencias Sociales y Magíster en Educación en la línea de Formación Ciudadana, pertenece a la Red de Maestros y Maestras por la Paz y la Memoria, se desempeña como docente de cátedra de una universidad pública de la ciudad de Medellín y perteneció al grupo de investigación “Ser con Derechos” donde tuvo la oportunidad de trabajar como formadora de maestros y maestras a lo largo del territorio nacional. Al momento de las entrevistas tenía 37 años de edad.

Felipe, responsable de la Cátedra de la Paz en la IE02, es Tecnólogo Industrial, Economista y Licenciado en Historia y Filosofía. Especialista en Pedagogía de los Derechos Humanos y Especialista en Ciencias Sociales, adicional a esto, ha hecho parte como delegado de la Asociación de Institutores de Antioquia [ADIDA], sindicato que agrupa los maestros y maestras del departamento de Antioquia y, allí mismo, ha participado en procesos de índole investigativo para aportar al saber pedagógico y político. Al momento de la entrevista tenía 54 años de edad.

Y Laura, responsable de la Cátedra de la Paz en la IE03, es Historiadora y Magíster en Comunicaciones. Ha trabajado en proyectos investigativos de historias empresariales,

específicamente de empresas como Compañía Colombiana de Tabaco [Coltabaco], Banco Industrial Colombiano [BIC] y Compañía Productora de Alimentos Concentrados para Animales [Contegral]. También, en proyectos socioculturales como el Semillero de formación política, infantil y juvenil, y en el programa Antioquia de Seguridad Alimentaria y Nutricional, MANÁ, en la parte pedagógica con la Gobernación de Antioquia y en proyectos como la Cultura Alimentaria en Medellín. Ha sido profesora de cátedra en pedagogía infantil y ha dirigido talleres de formación a maestros y maestras rurales en Proyectos Educativos Institucionales, en currículo pertinente y en ética. Al momento de la entrevista tenía 58 años de edad.

Marcela, Felipe y Laura se encuentran vinculados a la Secretaría de Educación de Medellín en calidad de docentes de aula de tiempo completo de acuerdo con la normativa vigente.

Red semántica sobre “Condiciones de posibilidad para la construcción de la Cátedra de la Paz”

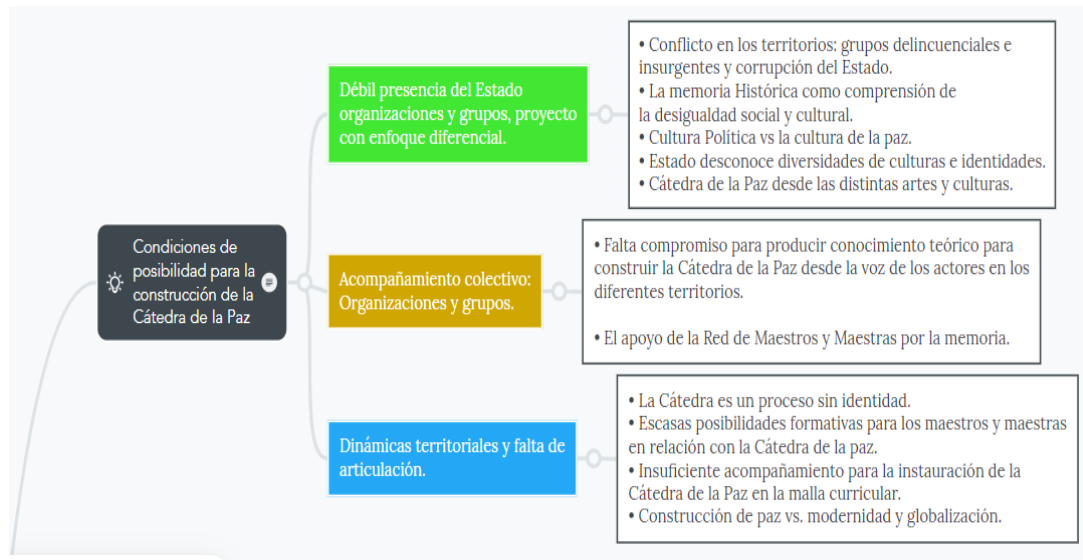


Figura 3. Fuente: Elaboración propia a partir de codificación y análisis de información primaria en Atlas.Ti v. 9

Un primer elemento que incide en la construcción de la Cátedra y que dialoga con el capítulo 4 de esta tesis es la premisa de la ausencia del Estado en ciertos territorios del país

(Abultaif-Kadamani, 2019) la cual se asocia con las lecturas e interpretaciones que tienen Marcela, Felipe y Laura en razón del lugar del Estado, tanto en la dinamización cotidiana de apuestas de paz, como en la reproducción de violencias y desigualdades que avivan el conflicto armado. En este sentido, Felipe destaca su interpretación del Estado colombiano como facilitador de las violencias causantes de dicho conflicto; la afirmación “*todo no son los paramilitares, hay narco-guerrilla, hay guerrilla, ELN, y ellos aprenden a diferenciar cuáles son los motivos*” (Comunicación personal, 24 de enero de 2020), acompañada de la conclusión “*mucho de eso tiene que ver con las políticas que ha manejado un Estado corrupto*” (Comunicación personal, 24 de enero de 2020), devela que, si bien el profesor reconoce la incidencia de multiplicidad de actores, en última instancia considera que las raíces del conflicto armado se relacionan con la forma en la que los gobernantes han direccionado el Estado. En ese mismo sentido, Felipe, como estudioso de la política del país, argumenta lo siguiente:

En Colombia no es un secreto, que no sé si la ausencia del Estado es el problema central del mismo Estado que no alcanza a imponer su ley en el territorio nacional, siendo estos territorios un factor de desorden e ingobernabilidad, tanto en población civil como en grupos por fuera de la Ley. Ejemplo Chocó, Quibdó, la región de la Orinoquía, territorios limítrofes con la frontera con Venezuela, incluso los problemas ambientales que tenemos con el Amazonas. Eso es ingobernabilidad y eso es ausencia del Estado porque aquellos que dicen manejar el Estado, no tienen ni la forma ni las estrategias, ni el progreso, ni el colectivo de la sociedad civil para tener ese control. (Comunicación personal, 24 de enero de 2020).

Situación similar se vislumbra en las interpretaciones de Marcela y Laura, quienes, desde diferentes experiencias, Marcela como miembro de la Red de Maestros y Maestras por la Memoria y la Paz e integrante del grupo de investigación “Ser con derechos” y Laura como víctima de la violencia en el país, hacen alusión a la débil presencia o presencia diferencial del Estado en los territorios, lo que ha propiciado el desarrollo del conflicto armado en el país, aporte que se resalta en las interpretaciones de Abultaif-Kadamani (2019), Ávila (2019) y Uribe (1998) referenciadas en el capítulo 4 de esta tesis y que se contrapone en cierta medida a los planteamientos de Bohoslavsky y Soprano (2010)

quienes aducen que el Estado también está configurado por las normas y por las personas que movilizan sus prácticas cotidianas dentro de instituciones en las que se interactúa con dichas normas; en otras palabras, todos somos el Estado, y, en ese sentido, el Estado tiene presencia en los territorios a través de los-as mismos-as maestros-as .

En el caso de Marcela su lectura se centra en la debilidad estatal en medio de esfuerzos de construcción de paz, asunto que hace que el conflicto armado se vea como algo imposible de superar, así lo menciona:

Tampoco se habla de la verdad, los excombatientes se han venido asesinando, se están reactivando, o bueno, no sé si se llama “reactivando”, pero sí están otros actores en esos contextos donde estaba la guerra, entonces yo siento que el proceso de paz es un intento fallido que no se está cumpliendo (...) porque se ha venido observando la muerte de líderes sociales constantemente. (Comunicación personal, 2 de marzo de 2020)

Marcela es clara en su testimonio al afirmar que, al trabajar como formadora de maestros y maestras de diversos territorios del país, especialmente en zonas rurales tuvo la oportunidad de realizar diversos ejercicios relacionados con género, paz y derechos humanos. Esto le dio la posibilidad de observar que el Estado, entre los años 2010-2014 no tenía presencia en los territorios, en sus términos, ella lo describe de la siguiente forma:

[L]os maestros y las maestras se sentían solos frente a un conflicto armado que les tocaba directamente la puerta de las escuelas, directamente la vida de los estudiantes, directamente la vida de las familias. Incluso varias maestras y maestros tuvieron que salir de sus territorios desplazados o tuvieron que atender a familias en sus espacios de la escuela para que ellos pudieran, digamos, como sobrellevar todo el tema de la guerra en el país y del conflicto armado. (Comunicación personal, 2 de marzo de 2020)

En el caso de Laura su interpretación está atravesada por la experiencia personal y familiar. En Colombia, todos los ciudadanos y ciudadanas hemos sido afectados-as de diversas maneras por alguno o varios de los conflictos que se han presentado en el territorio, lo que ciertamente no deja por fuera a los maestros y maestras. De esto se sigue

que, muchas de las experiencias cicatrizan las vidas de estos sujetos. Tal es el caso de Laura, quien relata un momento clave de su historia de vida familiar, que marcó su percepción sobre el Estado y las dinámicas del conflicto armado.

El episodio guarda relación con su hermano, filósofo de la Universidad de Antioquia, Magíster en Psicopedagogía¹⁶⁴ y líder social que fue asesinado el 22 de agosto de 1993. En sus primeros años de colegio fue líder estudiantil, perteneció a la Juventud Comunista [JUCO], y luego al partido comunista, del cual fue expulsado por su homosexualidad¹⁶⁵. También hizo parte de la Unión Nacional de Estudiantes [UNES], de la Unión Revolucionaria Socialista y de Firmes¹⁶⁶. En los años 70 fundó el Movimiento de Homosexuales en Colombia, desde donde defendió los derechos de los y las homosexuales, de los y las niños-as y las mujeres. Con base en el testimonio de Laura, las posturas políticas y de defensa de los derechos¹⁶⁷ humanos hicieron que su hermano sufriera persecución por parte de sectores que estaban en contra de sus ideales, fue por ello que en varias oportunidades tuvo que huir de la ciudad de residencia.

Esta experiencia, como lo plantea Arias-López (2013, p. 50) “tiene el potencial de producir nuevos significados, los cuales se integran al cuerpo, se plasman en las ideas y

¹⁶⁴ “... dejó varias obras escritas, en este momento todo el material, lo que él escribió, tres novelas, entre ellas una que es sobre la ciudad de Medellín que se llama “Bazuco Street”, esa novela está en un lugar, Arkhé, que está recopilando todo lo del movimiento Queer en Colombia, es en Bogotá, que lo maneja HalimBadawi, HalimBadawi es de la revista Arcadia, y HalimBadawi es escritor, articulista y él es crítico de arte y cuidador de arte”. (Laura, comunicación personal, 14 de febrero de 2020)

¹⁶⁵ “... él también era de los representantes principales en Colombia de Amnistía Internacional, también fue expulsado de la Universidad de Pasto, y allá principalmente la iglesia fue la que lo expulsó, porque él estaba ganando mucho terreno en la juventud, en el Movimiento Juvenil, entonces fue expulsado también de allá. Entonces, cuando a él lo asesinan, nunca se supo, quién lo había asesinado, si fue un crimen político, si fue un crimen pasional, en esa época también asesinaron a varios homosexuales y dicen los de Amnistía, que fue que trataron de disfrazar el crimen político, como crimen sexual, como de pasión, como un crimen pasional”. (Laura, comunicación personal, 14 de febrero de 2020)

¹⁶⁶ Fue un movimiento político conformado en los años 70 por intelectuales y políticos de izquierda alejados de los partidos políticos tradicionales.

¹⁶⁷ “... fue perseguido, por todas las organizaciones, no solamente por la derecha, sino por la izquierda, porque lo consideraba, la izquierda lo consideraba como nocivo para el movimiento de izquierda y la gente, los de derecha le consideraban nocivo por todo su ideal que les parecía anarquista, totalmente transgresor, porque no solamente en el campo de los derechos civiles como el de los derechos laborales, el derecho a la equidad sino que pasa a un terreno de los derechos individuales, como las consignas que él lanzó como “mi cuerpo es mío”, “¿Qué puede hacer una lengua en la cama?”, el derecho al aborto, todos estos derechos, que por primera vez alguien hablaba aquí de esos derechos, entonces a él tocó ver que en la calle, sin motivo alguno, le golpearon por ser gay ...” (Laura, comunicación personal, 14 de febrero de 2020).

orientan las prácticas” de esta maestra y, como se observa en la entrevista, con la apreciación *“nunca se supo quién lo había asesinado, si fue un crimen político, si fue un crimen pasional; (...) dicen los de Amnistía, que fue que trataron de disfrazar el crimen político, (...) como un crimen pasional”* (Laura, comunicación personal, 14 de febrero de 2020) subyace la idea de un Estado que ha reproducido prácticas de vulneración de derechos a diferentes ciudadanos y ciudadanas.

Las experiencias de vida de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz condicionan sus interpretaciones del mundo. Los recuerdos que expone Laura hablan de elementos significativos de su biografía, lo que Schütz (2003) denomina sedimentación, recuerdos que tienen importancia para ella en la medida en que dota de sentido su existencia. Esas interpretaciones ancladas a las experiencias, conforman un esquema de referencia en forma de “conocimiento a mano”; es decir, “repositorio de conocimiento disponible” y que sirve para organizar juicios subjetivos (Schütz, 2003) los mismos que inciden en los significados que comparte en la escuela en el marco de su práctica docente, tal como exponemos en los capítulos 6 y 7.

Dichas interpretaciones avizoran, no solo las posturas desde donde se aborda el análisis del conflicto armado colombiano, sino, también, el clima de facilidad o dificultad en medio del cual los maestros y maestras desarrollan su actividad pedagógica y que incide en las formas de enseñanza que adopten en la implementación de la Cátedra, puesto que no será igual educar para reproducir prácticas de paz, a educar para cuestionar prácticas culturales que la contradicen, así lo menciona Felipe, para quien su experiencia académica e investigativa ha incidido en los significados que porta sobre el Estado, el conflicto armado colombiano y la orientación que le da a sus prácticas pedagógicas:

La cultura de paz es algo que el Estado colombiano incluso no entiende, porque el Estado colombiano ha estado dividido en situaciones de conflicto. El Estado colombiano en armonía no convive, ni la justicia ni las leyes en Colombia, se hacen en actos de paz. Si usted mira, y le vamos a hablar de los padres de la patria, para que tengan cultura de paz, ni ellos manejan la armonía, hay que ver una plenaria del Senado o una de la Cámara de Representantes, ni cultura política tienen ¿ahora van a

tener cultura de paz?, si no saben convivir ni entre ellos mismos, porque las desarmonías en el conocimiento de la ley, de la norma y de la justicia, no la tienen y entonces tenemos un problema con la cultura de la paz, que es el problema que tenemos con la cultura política. (Comunicación personal, 24 de enero de 2020)

En este sentido, la cultura política se convierte en un eje que condiciona la implementación de la Cátedra de la Paz y que permeará las demás interpretaciones de los maestros y maestras en torno a lo que esta requiere, asunto sobre el cual volverán constantemente Marcela, Felipe y Laura, y que, como lo devela el profesor, no solo involucra las autoridades políticas del Estado, sino a la ciudadanía en general, lo que daría cuenta de la magnitud del esfuerzo que implica su puesta en marcha, teniendo en cuenta lo generalizado de las prácticas de vulneración de derechos humanos en escenarios cotidianos.

Mencionada en singular, la cultura política pareciera ser igual en todo el territorio, sin embargo, las maestras y el maestro destacan la diversidad como un elemento fundante a la hora de construir la Cátedra y definir sus contenidos, puesto que, tanto los territorios como la forma en que se ha configurado el conflicto armado y las memorias a partir de ello, presentan rasgos distintivos que los caracterizan (Ávila, 2019). Sin embargo, la norma que reglamenta la Cátedra rige por igual en todo el país, dando cuenta de las limitaciones que Marcela, Felipe y Laura identifican para su implementación en las instituciones educativas.

En correspondencia con las transformaciones culturales que implica la Cátedra de Paz, los maestros y maestras entienden que es necesaria la construcción de paz desde los líderes políticos que gobiernan, pues la corrupción y el abandono del Estado en algunos territorios conlleva la profundización del conflicto y el surgimiento de distintos grupos delincuenciales e insurgentes, provocando que los colombianos y colombianas dejen de creer en el orden político y no apuesten por el mejoramiento de la cultura política. La tensión entre la cultura política y las políticas culturales emerge como centro de las implicaciones de educar para la paz.

Es que, ¿quién enseña paz si no la tiene?, ¿quién está en armonía con el otro si no sabe ni qué es armonía?, ¿cuántos individuos no se encuentran ni a sí mismos porque ni se conocen a ellos mismos? Ahora en un Estado como el nuestro donde no hay reconocimiento de un acervo de identidad, donde las culturas son diversas, las regiones son diversas, la corrupción nos corroe y los individuos no tienen ni siquiera la preparación para ser individuos frente al Estado, entre ellos los políticos, la cultura de ellos es pésima así hayan pasado por nosotros. Ahora el gobierno nuestro, desde varias décadas, hace dos, tres décadas, viene insistiendo, dos y va para la tercera década, que somos los educadores o los llamados maestros los que debemos definir y enseñar, y hacer eso, pero el gobierno no entiende qué es, que una cosa es hacer políticas de educación y otra enseñar políticas de cultura, en el arte, la ciencia, la tecnología y sobre todo en la paz, para eso habría que tener, nosotros tendríamos que tener un plan de acción. (Felipe, comunicación personal, 24 de enero de 2020)

De esta manera, los maestros y maestras ven que es necesario iniciar una transformación hacia la cultura política, pues la responsabilidad de implementar la cultura de paz, no solo es de ellos y ellas, sino que es una transformación social, política y económica en diferentes esferas de la vida hasta llegar a la educación de las nuevas generaciones. La sensación de que la educación debe afrontar todas las transformaciones, es para las/os docentes un asunto crítico que devela escasa disposición de otros actores como los sectores empresariales o algunos gobernantes a aportar los cambios necesarios, idea que se encuentra presente en Tuvilla (2006).

Lo que pasa es que, pues hablar de paz era lo que estábamos hablando al principio, cuando nosotros dijimos que era como la construcción de la equidad, de la igualdad, como de prácticamente el llevar en práctica los derechos humanos, y darle (sic) el discurso a los derechos humanos, entonces es una lucha de largo alcance, y sobre todo en un país como el nuestro, que mire, un hijuemadre país donde lleva ¿cuántos líderes asesinados este año¹⁶⁸? (Laura, comunicación personal, 7 de febrero de 2020).

¹⁶⁸ Entre los meses de enero y agosto de 2021 había un total de 109 líderes sociales asesinados en el territorio nacional. Los hechos son motivo de investigación, por tanto, no se ha definido a quién o quiénes corresponde la autoría de los hechos (Infobae, 2021).

Teniendo en cuenta la magnitud de las transformaciones asociadas a la construcción de cultura de paz, Marcela ha participado de iniciativas de trabajo colectivo, que le permiten fortalecer sus conocimientos y prácticas en torno al tema. La Red de Maestros y Maestras por la Memoria Histórica y la Paz, es un proceso que reúne a docentes en diferentes territorios del país, comprometidos con implementar en las escuelas proyectos de memoria histórica, con el fin de aportar a la construcción de paz en el ámbito escolar. Es necesario subrayar que la participación de Marcela en esta Red le ha posibilitado integrar a sus clases saberes relacionados con las memorias de la comunidad educativa en diálogo con las memorias de otros territorios del país.

Al momento de su instauración en las instituciones educativas del país, no existían programas de formación bajo la etiqueta de “Cátedra de la Paz”. Esta nominación es nueva, sin embargo, esta Red de maestros y maestras, que podría entenderse como una instancia intermedia entre los docentes y el Estado, de forma autónoma, se ha preocupado por los temas alrededor del conflicto armado y se han formado en consecuencia. En ese sentido, parte de la formación de los maestros y maestras de la Cátedra recae en la voluntad propia, aunque no de manera individual, ya que hay un encauce de interés colectivo a ese impulso. Emprender el aprendizaje de aspectos que atañen a la Cátedra es un reto personal, de ahí que se pueda evidenciar en Marcela un proceso de autogestión para consolidar los ejes orientadores de su práctica docente. Asimismo, es posible establecer que ella realiza acciones ético políticas, puesto que moviliza estrategias (Ortega, 2016) para construir un escenario en el cual desarrollar sus prácticas de aula.

Yo creo que el que más me ha aportado en ese sentido es la Red de Maestros por la Memoria Histórica, que es una Red que está adscrita al departamento de pedagogía del Centro Nacional de Memoria, entonces ellos sí le trabajan más, digamos, al concepto de memoria y le trabajan muchísimo a la publicación de textos donde den cuenta cómo en la escuela de ciertos lugares o en los territorios, de ciertos lugares del país se ha vivido el conflicto y, cómo los maestros, a través de la educación y del reconocimiento histórico de lo que sucede en su contexto han trabajado mucho con los muchachos ese reconocimiento de la memoria histórica de los territorios. Entonces esa Red sí me permite a mi conocer

algunos otros asuntos que pasan a nivel nacional. (Marcela, comunicación personal, 15 de enero de 2020)

Al promulgarse la Ley 1732 de 2014, de acuerdo con Elkin Ospina¹⁶⁹, Coordinador de la Red, esta ya tenía aproximadamente cinco años aportando “*reflexiones sobre la democracia, los derechos humanos, la paz, la memoria*” (Ospina, comunicación personal 21 de octubre de 2020). Así lo define Ospina: “*tenemos experiencias de algunos docentes de Urabá, del Sur Oeste, del Oriente que han venido trabajando temas de memoria y paz, ciudadanía, derechos humanos y democracia, casi que en esos (...) aspectos es que nosotros pudimos identificar las experiencias*”. Y continúa afirmando: “*todos estos docentes que hacemos parte de la Red tenemos proyectos pedagógicos con nuestros estudiantes alrededor de estas temáticas, entonces es como lo que nos identifica, todos tenemos proyectos de aula alrededor de esas temáticas*” (Comunicación personal, 21 de octubre de 2020). Durante la entrevista es enfático en que la Red, es independiente y autónoma¹⁷⁰, y se constituye gracias a la voluntad de los maestros y maestras de abordar estos elementos.

El trabajo en red es entonces una oportunidad para intercambiar experiencias entre maestros y maestras y, al mismo tiempo, reconocer prácticas susceptibles de ser replicadas en las aulas; de ahí que Marcela destaque la importancia de iniciar procesos de construcción de memoria histórica desde los niños, niñas y la comunidad, pues entender los conflictos personales es importante para saber, desde el imaginario de cada ser humano, lo que piensa o cree que significa la paz, y a partir de allí ir construyendo ese conocimiento de lo que sería la Cátedra de la Paz.

Nosotros hicimos dos tejidos en el año 2016 en el que inicialmente la propuesta era el recuerdo. Había un eje central en la Cátedra de la Paz que eran los recuerdos, entonces la pregunta giró en torno a ver cuál es el recuerdo más significativo que tenemos en

¹⁶⁹ Como se enuncia en el capítulo 3, se utilizan seudónimos para proteger la identidad de los entrevistados, no obstante, Elkin Ospina, de manera voluntaria, autoriza que su apellido esté expuesto en las referencias de las entrevistas porque, como investigador, dice comprender que este es un trabajo de índole académico (Ospina, comunicación personal, 6 de abril de 2021).

¹⁷⁰ Se reúnen periódicamente, buscan apoyo y al finalizar el año hacen un evento donde se muestran las experiencias de paz y memoria en la escuela (Ospina, comunicación personal, 21 de octubre de 2020).

nuestra vida. Entonces cuando yo empecé a ver que en la mayoría de los muchachos el recuerdo más significativo tenía que ver con la guerra: “cuando mataron a mi papá”, “cuando desapareció mi hermano”, “cuando nos tocó venirnos por el desplazamiento”. Empecé a entender que esos relatos siempre giraban en torno a asuntos de la memoria y me pregunté en ese momento si el tejido podía servir como un espacio para construir colectivamente como un conjunto de recuerdos que contaran cómo los muchachos viven o trabajan en sus experiencias de vida el asunto del recuerdo. Entonces, en su momento, ellos empezaron a contar cuáles eran sus recuerdos y empezaron a plasmarlos en las telas. (Marcela, comunicación personal, 15 de enero de 2020)

En el caso de Felipe y Laura el trabajo colectivo se materializa principalmente en el trabajo en el aula, asunto que se ampliará más adelante, pero que, en general, permite afirmar que la apuesta por el trabajo colectivo y en red sería un punto en común de estos tres maestros-as, sea en el aula o en los intercambios docentes previos al ejercicio escolar, en los que la palabra es el principal movilizador de la reflexión y la acción, tanto para visibilizar lo vivido en medio del conflicto, como para avizorar posibilidades de una convivencia orientada a la cultura de paz, así lo menciona Laura:

En el país, yo pienso que fueron cosas que nunca se conversaron, entonces pienso que eso ha hecho que en el país permanezcamos con esa herida abierta, y que cualquier cosa que sucede abre más la herida, entonces pienso que falta mucha conversación, mucho reconocimiento de lo que hemos hecho mal. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2020).

Los maestros y maestras, a través de sus propuestas de reconocimiento, de construir paz desde la voz de cada ser humano, en cada territorio y en comunidad, se encuentran con dificultades y retos representados en el mismo funcionamiento del Estado, al hallar primero, una Ley que es instaurada en las instituciones educativas desde la firma de los acuerdos de paz, pero que no consulta los intereses y apuestas académicas de cada Institución Educativa. El Decreto presidencial 1038 de 2015, como ya lo hemos mencionado, rige a nivel nacional; sin embargo, la adaptación en los currículos institucionales es voluntad del colectivo académico e incluso de la misma administración

institucional, es decir, no es un curso específico dentro de la malla académica de los diferentes grados, cosa que pone en entredicho la intención de educar a los niños, niñas y adolescentes en temas de paz.

Nosotros como sociedad donde los ministerios existen mal habidos, un Ministerio de Educación que quiera cambiar cada cuatrienio su proceso de educación, ¡grave!, un Ministerio de Cultura recién planteado para que la cultura del arte y todas las regiones nos encontremos y ahora hay problemas, y lo mismo le pasa al Ministerio de Justicia y al de Defensa y a todos, porque somos una amalgama, somos un proceso sin identidad.
(Felipe, comunicación personal, 24 de enero de 2020)

Adicionalmente, un elemento que incide en el proceso de construcción de la Cátedra es el relacionado con las condiciones y dinámicas que se presentan en cada comunidad educativa ya que, como vimos en el capítulo 4, el conflicto tiene diferentes matices al presentarse de forma asimétrica en los territorios. Por ello, los maestros y maestras mencionan la necesidad de reconocer, de manera diferencial, el conflicto interno que se presenta en cada territorio, analizando las particularidades de los distintos grupos insurgentes e ilegales, lo que le inscribe particularidades al abordar la Cátedra de la Paz.

En este sentido, instaurar la Cátedra de la Paz en los currículos institucionales, teniendo presentes las necesidades contextuales de las instituciones educativas, no ha sido tarea fácil puesto que no hay procesos de formación que hagan explícitas dichas articulaciones y que a partir de sus experiencias permitan fortalecer, paulatinamente, los aprendizajes de maestros y maestras.

yo creo que hace falta, hace falta que exista una apuesta curricular para que los maestros que tienen, digamos... uno acá tiene escenarios donde podemos ir a formarnos, pero hay otros escenarios en la geografía nacional donde los maestros no tienen esa posibilidad.
(Marcela, comunicación personal, 15 de enero de 2020)

Finalmente, el reconocer que dentro de los lineamientos, no solo nacionales sino globales de la educación de niños, niñas y adolescentes, se observan múltiples necesidades

de aprendizajes asociados a las particularidades del mundo contemporáneo, como lo son las nuevas tecnologías, la comunicación asertiva, el avance de la economía, entre otros retos, implica identificar que los maestros y maestras ven cada vez más reducidos sus tiempos y la disposición institucional para implementar la Cátedra de la Paz desde su propia voz y apuestas.

En este momento la prioridad son (sic) el liderazgo, dentro de las competencias del siglo XXI está ese liderazgo, la comunicación asertiva, y un montón de cosas, y a ese tipo de proyectos son a los cuales el gobierno local le está prestando mucha mayor atención, y a nivel nacional, pues digámonos la verdad, eh había una política que intentaba en otra manera involucrarse con los procesos formativos con los colegios hasta esta nueva presidencia [Iván Duque], en la nueva presidencia es una, busca, no, eh incentivar una paz, pero una paz muy extraña, no, porque se montan diciendo que no van a acabar con los tratados, pero cuando van critican todo lo que hay en el tratado (Docente4, comunicación personal, 22 de octubre de 2020).

De ahí que los maestros y maestras sientan que se les ha delegado una nueva responsabilidad con la implementación de la Cátedra de la Paz, pero sin las herramientas suficientes de tiempo, formación y disposición política e institucional para construir paz en un territorio golpeado por el conflicto armado interno que lleva décadas. Desde la mirada de Marcela, Felipe y Laura el reto de que las nuevas generaciones transformen la historia de violencia en el país, pasa por educar los niños, niñas y adolescentes para un futuro profesional en un mundo globalizado y para la construcción de esa nueva historia de paz, pero faltan herramientas que en concreto medien en la implementación institucional de esta nueva orientación estatal.

En vista de que la Cátedra de la Paz es una nueva asignatura, los antecedentes investigativos que relevamos en este estudio presentan una visión prescriptiva frente al cómo debería implementarse haciendo énfasis en lo vivencial más que en lo teórico (Jojoa, 2016; Otálora, 2018; Villada y Estrada, 2018), hecho que también es motivo de cuestionamiento en Marcela, Felipe y Laura quienes argumentan la necesidad de que las

estrategias pedagógicas adoptadas en el aula de clase, partan de experiencias significativas y de contacto con los actores y situaciones asociadas al conflicto armado.

Así las cosas, las posibilidades para la instauración de la Cátedra de la Paz en las diferentes Instituciones Educativas dependen, en gran medida, de las disposiciones y posicionamientos de los maestros y maestras en lo relativo a diversos asuntos: su lectura del conflicto armado, del lugar del Estado en este y de las causas estructurales del mismo; igualmente, sus posibilidades de articulación y trabajo en torno a la paz y la memoria en redes de mayor alcance; y finalmente, las adaptaciones a las especificidades territoriales e identitarias de las zonas del país y la respuesta pertinente a las exigencias y expectativas de un mundo globalizado. Construir la Cátedra de la Paz obliga a los maestros y maestras a cuestionar e interpelar constantemente en qué educar, para qué y con qué disposición institucional y de tiempo, puesto que existen importantes distancias entre formular políticas para la cultura de paz y, efectivamente, promover la transformación de la cultura política para la construcción de paz en el país.

En el siguiente apartado nos concentramos en analizar la perspectiva que adopta la Secretaría de Educación de Medellín en torno a la implementación de la Cátedra de la Paz, aspecto que emerge en el proceso de entrevistas.

5.2 Directrices gubernamentales para la implementación de la Cátedra de la Paz vs. Formación de maestros y maestras en Cátedra de la Paz

De acuerdo con el artículo 151 de la Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación – las secretarías de educación son las encargadas de administrar el servicio¹⁷¹ educativo en las respectivas jurisdicciones, por lo cual las instituciones educativas no solo deben asumir las directrices del MEN, sino que están instadas a cumplir con las disposiciones que a nivel local se emitan.

¹⁷¹ Hablar de “servicio educativo” ha sido motivo de debate y preocupación en el magisterio colombiano porque una de sus tantas luchas es que la educación se reconozca como un derecho. Recordemos, como se enuncia anteriormente, la Constitución Política de Colombia de 1991 en su artículo 67 reza: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social...” (p. 11). Es así como en otras disposiciones legales o documentos emitidos por entes gubernamentales, se le caracteriza como un servicio.

A propósito de las directrices de la Secretaría de Educación de Medellín [EDUCAME] para la Cátedra de la Paz, esta emitió un documento que fue elaborado por maestros y maestras que han trabajado el tema de la paz de forma voluntaria y autónomamente. Este texto se centra en la resolución de conflictos y se titula “Orientaciones básicas para la implementación de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas de Medellín” (García y Ospina, 2016). En él se recogen algunas reflexiones en torno a la ejecución de la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, que han sido alimentadas por docentes y directivos cuyas concepciones sobre la paz y la Cátedra de la Paz fueron indagadas y expuestas.

Ospina, mismo coautor del texto “Orientaciones básicas para la implementación de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas de Medellín”, accedió a compartir en dicha Secretaría su experiencia como líder de la Red de Maestros y Maestras por la Memoria y la Paz de Antioquia, como Maestro en Comisión¹⁷² de esta entidad, precisamente cuando surgen las normas que reglamentan la Cátedra. Él explica que el texto fue construido entre los años 2014 y 2015 por docentes de Medellín que se reunieron para pensar sobre la Cátedra de la Paz, sus intenciones y posibilidades. Bajo esa intención, se hicieron eventos de ciudad con docentes, especialmente de ciencias sociales, para reflexionar sobre la escuela y el conflicto (Ospina, comunicación personal, 21 de octubre de 2020).

El argumento central de este texto es que la escuela debería desempeñar un papel protagónico en la consolidación de una cultura de paz que traiga consigo la reflexión sobre la guerra y la no repetición. De ahí la insistencia en que la violencia no sea el primer instrumento para resolver los conflictos, en darle un espacio a la pluralidad, y en “transformar el dolor privado en dolor público, facilitando la generación de una sensibilidad en torno a las víctimas, reivindicando así desde los contextos escolares la

¹⁷² El artículo 54 del Decreto 1278 de 2002 – Estatuto de profesionalización docente – expone que los maestros pueden tener comisión de servicios que consiste en “ejercer temporalmente las funciones propias de su cargo en lugares diferentes a la sede habitual de su trabajo o para atender transitoriamente actividades oficiales inherentes al empleo de que es titular, como reuniones, conferencias, seminarios, investigaciones” (p. 12).

opción política del derecho a la memoria; para romper con la cultura del silencio” (García y Ospina, 2016, párr. 3).

Estas orientaciones conciben la Cátedra de la Paz como una oportunidad de formar “ciudadanos críticos y propositivos que reconozcan la importancia de debatir y construir un proyecto de sociedad sustentado en la convivencia, el buen trato, el respeto, el reconocimiento, la solidaridad, la responsabilidad individual y colectiva, la democracia y la participación” (García y Ospina, 2016, párr. 4). En esa medida, afirman los autores, esta asignatura no debe presentar un listado de temas aislados, sino que ha de justificarse en una propuesta curricular con una perspectiva pedagógica orientada a concretar el ideal educativo de construir una cultura de paz que desestime la indiferencia y reflexione sobre las interacciones en la cotidianidad de la escuela, sobre la democracia y el ejercicio de los derechos (García y Ospina, 2016).

Sin embargo, los maestros y maestras entrevistados-as¹⁷³ desconocen el texto anteriormente referenciado, incluso Marcela, quien pertenece a la Red. Esto se debe a que no ha habido una política pública clara dirigida a la construcción de una cultura de paz que establezca lineamientos, propuestas metodológicas, pedagógicas, estrategias de difusión o divulgación del conocimiento y didácticas orientativas para llevar a cabo la Cátedra. De hecho, Ospina expone que el documento es fruto del esfuerzo de los maestros y maestras en esa época específica (2014-2015) desde la Secretaría de Educación, pero “no aparecen ninguna parte, más que la difusión que hicimos nosotros con los docentes”¹⁷⁴ (Ospina, comunicación personal, 21 de octubre de 2020).

¹⁷³ De Marcela, Laura y Felipe, solo Marcela pertenece a la Red de Maestros y Maestras por la Memoria y la Paz.

¹⁷⁴ Adicional al documento expuesto por Ospina, la Secretaría de Educación de Medellín publicó una cartilla titulada “Diarios Ancestrales” como parte de un programa de etnoeducación que surge como una iniciativa para erradicar la discriminación que persiste en Medellín. Por eso, se busca que desde los primeros años de vida se institucionalice la etnoeducación a través de la transversalización en los planes de estudio con el fin de que se comprenda que Medellín es multicultural y diversa (El Tiempo, 26 de abril de 2020).

En materia de formación y capacitación continua para los maestros y maestras, pasa algo similar al texto de orientaciones para la implementación de la Cátedra. MOVA ¹⁷⁵, centro de innovación del maestro, es la entidad encargada de llevar a cabo los esfuerzos de formación continua para los maestros y maestras de la ciudad de Medellín, esta entidad es definida por la Coordinadora de la Línea de Formación Situada para Maestros, que opera este centro como un espacio pensado en la transformación educativa y cultural de la ciudad, que busca posibilitar escenarios de formación para los maestros y maestras orientados a la investigación y la innovación educativa. MOVA parte del ser para dialogar, es decir, a través del diálogo con las propias prácticas y a nivel interdisciplinario; también, involucra el ser para crear, crear para innovar. La idea es que MOVA se convierta en un espacio de educación, de formación continua, un centro de educación permanente, en un espacio para pensar sobre los espacios de ciudad, pedagógicos, académicos para los maestros de instituciones educativas de Medellín (Comunicación personal, 27 de octubre de 2020).

Tanto Ospina (Comunicación personal, 21 de octubre de 2020) como la funcionaria de MOVA (Comunicación personal, 27 de octubre de 2020), coinciden en que las convocatorias de la Secretaría de Educación para dar capacitaciones a los maestros y maestras, al igual que sus publicaciones, no atienden a un interés específico o a un hilo conductor. Por el contrario, son formaciones desarticuladas que no llevan la etiqueta de “Cátedra de la Paz”, aunque los temas se correspondan con la norma, por ejemplo: el bullying, la participación ciudadana, el medio ambiente, la violencia de género, entre otros. Las capacitaciones son dirigidas por pares académicos, es decir, maestros y maestras que se encuentran en comisión; por universidades o, a través de convenios con empresas públicas y privadas. También, algunas de ellas se hacen con expertos nacionales e internacionales (Coordinador1, comunicación personal, 27 de octubre de 2020).

De conformidad con lo anterior, la coordinadora de la Línea de Formación Situada para Maestros, señala: *“lo que nosotros hacemos desde MOVA, que es la política pública de formación de maestros, vemos que siempre hemos querido interactuar con las políticas nacionales a través de esos ejercicios que se vienen adelantando con la Cátedra de la Paz”*

¹⁷⁵ Nombre propio. No corresponde a una sigla.

(Comunicación personal, 27 de octubre de 2020). La misma funcionaria advierte que la intención de esa línea es presentar reflexiones y tácticas que los maestros y maestras requieran para implementar la Cátedra, y hace énfasis en que

... nosotros no tenemos una formación que se llame Cátedra de la Paz, sino que nosotros lo entendemos como un asunto transdisciplinar, ¿cierto?, que atraviesa todo el ejercicio de la formación, entonces nosotros tenemos formaciones que tienen que ver con el acoso escolar, con los diferentes tipos de violencias, con la gestión de conflictos en el aula, con la mediación escolar, con las didácticas de institucionalidad, con la relación entre paz, territorio y escuela. También estamos orientando escenarios que tiene que ver con la escuela y los derechos humanos, entonces digamos que nosotros no entendemos la Cátedra de la Paz como un asunto simplemente de contenidos, sino que estamos ofreciéndole al maestro (...) elementos para que sean transformadores y que tengan ejercicios de reflexión al interior de sus prácticas pedagógicas. (Coordinadora de la Línea de Formación Situada para Maestros, comunicación personal, 27 de octubre de 2020)

El punto de vista de Marcela muestra algo similar:

Yo sé que existe un, digamos, como un departamento donde, bueno, existía en la anterior administración¹⁷⁶, un departamento donde se hacían una serie de formación a los maestros en algunos temas específicos que atienden al decreto de Cátedra de la Paz, que se hacía formación sobre el acoso escolar, se hacía formación sobre el desarrollo sostenible, se hacía formación sobre democracia, sobre memoria histórica, entonces que cada uno de esos ejes era abordado por una universidad, por un centro específico, en fin, pero que yo conozca un documento escrito sobre eso, no (...) lo que yo creo es que esas personas convocan a pares [otros maestros] a que cuenten cómo han venido construyendo su experiencia frente a la paz, porque incluso, además, que yo vea, nunca tienen el nombre de Cátedra de la Paz sino como “para la construcción de paz” o “para aportar a la paz”.(Comunicación personal, 15 de enero de 2020).

En los casos de Felipe y Laura ambos sostienen que no han recibido capacitaciones de la Secretaría de Educación que estén directamente relacionadas con la Cátedra de la Paz.

¹⁷⁶ Se refiere al periodo comprendido entre los años 2012-2015, cuando era alcalde de Medellín Aníbal Gaviria Correa.

“No, que yo sepa no (...) una formación que hayan dado, no, no se da en el medio que yo sepa. Puede haber, no sé...” (Felipe, Comunicación personal, 24 de enero de 2020). “No, concretamente a mí no me han invitado a eso” (Laura, comunicación personal, 14 de febrero de 2020), lo que ratifica la percepción de desarticulación y escasa claridad en los lineamientos en torno a la Cátedra.

Los anteriores testimonios evidencian un vacío frente al abordaje de dicha política educativa, puesto que la Secretaría de Educación de Medellín no ha congregado a los maestros y maestras para dialogar sobre lo que dice la norma que regula la Cátedra, a las posibles rutas metodológicas, pedagógicas y didácticas para su aprehensión, lo cual les permitiría orientar el trabajo para desarrollar sus prácticas de aula y tener una visión de ciudad respecto de su implementación en las escuelas. Este hecho es relevante porque abre la puerta a que los y las docentes asuman la responsabilidad de interpretar y aplicar lo que dice el Decreto reglamentario bajo sus propios criterios. De igual forma no hay una cohesión, intereses u objetivos como Secretaría de Educación que constituya un fin orientativo para las comunidades educativas.

Ahora, es clave establecer la distinción entre la Cátedra como objeto de estudio y los componentes o temas que se pueden trabajar en dicha Cátedra. Cuando la Coordinadora de la Línea de Formación Situada para Maestros menciona el asunto “*transdisciplinar*” en la formación de maestros y maestras, alude a unos temas que pueden nutrir su enseñanza en el aula, pero se deja de lado que la Cátedra como tal, requiere la mirada desde diversos saberes como la historia, la sociología, la geografía, la pedagogía, el derecho o las ciencias políticas, lo que ofrecería otra perspectiva de transdisciplinariedad.

Cuando se observan los temas que MOVA oferta a los maestros y maestras para su formación es posible identificar que se reconoce la problemática de violencia y conflicto en las comunidades educativas, específicamente de Medellín. No es gratuito que emerjan palabras como acoso escolar, derechos humanos, territorio o paz. Entonces, se puede afirmar que la Cátedra es vista por la Secretaría de Educación de Medellín como un escenario en el cual se pueden comunicar, nombrar, exponer este tipo de temáticas,

procurando que no queden como un cúmulo de contenidos, sino que sean sustento para reflexiones en el marco de las prácticas pedagógicas. Asimismo, de que maestros y maestras dispongan de ese conocimiento para generar transformaciones, idea que es importante problematizar porque dota a los y las docentes de atributos y responsabilidades que se espera tengan incidencia en la escuela, cuando, tal como se menciona en líneas anteriores, no hay claridad respecto al horizonte esperado de la Cátedra de la Paz a través de su implementación en la ciudad de Medellín.

De acuerdo con las orientaciones de la Secretaría de Educación de Medellín a través del MOVA, se busca situar el trabajo en torno a las memorias en el reconocimiento del conflicto como parte de la condición humana, y reconocer los escenarios en los que *“las diferentes violencias que se inscriben en el contexto escolar, pasan, no solamente por reconocer lo que ha pasado, sino, también, por mirar qué asuntos son importantes transformar”* (Coordinadora de la Línea de Formación Situada para Maestros, comunicación personal, 27 de octubre de 2020). De esta manera, la importancia de abordar las memorias en los escenarios escolares reside en adquirir una visión del contexto anclada en la conciencia histórica, ya que dichos escenarios se hallan continuamente atravesados por lo que pasa en la sociedad; por consiguiente, es necesario que los procesos de formación de los maestros y maestras estén mediados por lecturas contextuales (Coordinadora de la Línea de Formación Situada para Maestros, comunicación personal, 27 de octubre de 2020).

Si bien los sentidos y significados acerca de la promoción de la cultura de paz planteados por los y las profesores-as no se contradicen con el documento de orientaciones difundido por la Secretaría de Educación de Medellín, puede leerse entre líneas que existen contradicciones, tanto en la responsabilidad central asignada por dicha Secretaría a las instituciones educativas en la construcción de la cultura de paz como en las estrategias vislumbradas, ya que los y las maestros-as no conocen de manera clara las propuestas de los gobernantes sobre este particular, por cuanto tienen vagas nociones de ellas al no ser partícipes en su construcción. Es así como las instituciones educativas, en cabeza de los rectores, se han visto avocadas a dejar la responsabilidad a los maestros y maestras de la

Cátedra de la Paz de su construcción e implementación dando margen de movimiento para que la desarrollen como bien les convenga.

Cuando Ospina y Marcela exponen que “en la anterior administración” o “en esa época” (2014-2015) hubo actos que favorecían la implementación de la Cátedra, dan a entender que existen intereses políticos en poner especial atención, y asegurar la permanencia en el tiempo, de ciertas prácticas, temáticas y discursos que circulan en la sociedad, pero que cambian con el gobierno de turno y se convierten en discursos endebles, en la medida en que no se da continuidad a la implementación de estrategias de participación y construcción con los maestros y maestras.

5.3 Articulación de la Cátedra de la Paz a los currículos de las instituciones educativas

Como mencionamos en el referente conceptual de la tesis, capítulo 2, la construcción social del conocimiento está conformada por un entramado de elementos dentro de los que destacamos el contexto como “aquello que rodea” (Mercado y Rockwell, 1988; Vila, 1998) y el currículo como el cimiento para desarrollar los programas en el aula, regular las prácticas de enseñanza y la experiencia formativa de los estudiantes (De Alba, 1998; Vila, 1998). Por tanto, el análisis de la articulación de la Cátedra de la Paz a los currículos institucionales demarca cómo han asumido los maestros y maestras la incorporación de los discursos referidos a la Memoria Histórica en la escuela secundaria.

Aunque la Cátedra de la Paz está establecida en el Decreto presidencial 1038 de 2015 como un asunto de obligatorio cumplimiento a nivel nacional, no está articulada a los currículos de todas las escuelas de la misma forma. En muchas instituciones educativas no se encuentra dentro de la malla curricular, cuestión que compromete a los maestros y maestras en la búsqueda de alternativas para llegar al desarrollo e implementación de la misma. En algunas instituciones educativas es un proyecto transversal; es decir que, durante el año escolar se planean unas actividades relacionadas con el tema, no es una asignatura ni tiene horario específico (Rector4, comunicación personal, 26 de octubre de 2020;

Docente3, comunicación personal, 21 de octubre de 2020; Docente6, comunicación personal, 27 de octubre de 2020; Docente8, comunicación personal, 2 de noviembre de 2020); en otras instituciones solo se da una charla cada periodo y con esa actividad dan cumplimiento a la Cátedra (Coordinador, comunicación personal, 27 de octubre de 2020); en otras, por el número de proyectos que deben desarrollar y la escasa disponibilidad de tiempo para incorporarla como asignatura dentro del currículo, se optó por trabajarla una hora semanal durante un semestre (Docente1, comunicación personal, 16 de octubre de 2020). Tal como se expone en el capítulo 3, en los tres casos que se analizan en esta investigación la Cátedra de paz se encuentra establecida como una asignatura dentro de la malla curricular vinculada al área de ciencias sociales.

En este orden de ideas, la instauración de la Cátedra de la Paz en estas instituciones educativas corresponde a varios factores que se ubican más allá de la aplicación de normas. Esta premisa es indispensable porque, al no existir lineamientos del orden nacional emitidos por el MEN para desarrollarla, las instituciones educativas la orientan en torno a las posibilidades que encuentran en el medio y, en estos tres casos particulares, en concordancia con su cultura organizacional.

A continuación, encontramos el desarrollo de la categoría de segundo orden “Articulación de la Cátedra de la Paz a los currículums institucionales” en el que analizamos los lineamientos institucionales para su puesta en marcha, las adaptaciones curriculares que debieron asumir las instituciones y cómo finalmente, queda instaurada la Cátedra de la Paz. Como puede verse, la lógica de escritura de este capítulo va de lo general a lo particular. Tomamos como base las condiciones de posibilidad para la construcción e implementación de la Cátedra para luego transitar por el orden local hasta llegar a las instituciones educativas y a las acciones de los maestros y maestras para implementar la Cátedra de la Paz orientada a las memorias.

Red semántica sobre “Articulación de la Cátedra de la Paz a los currículos institucionales”

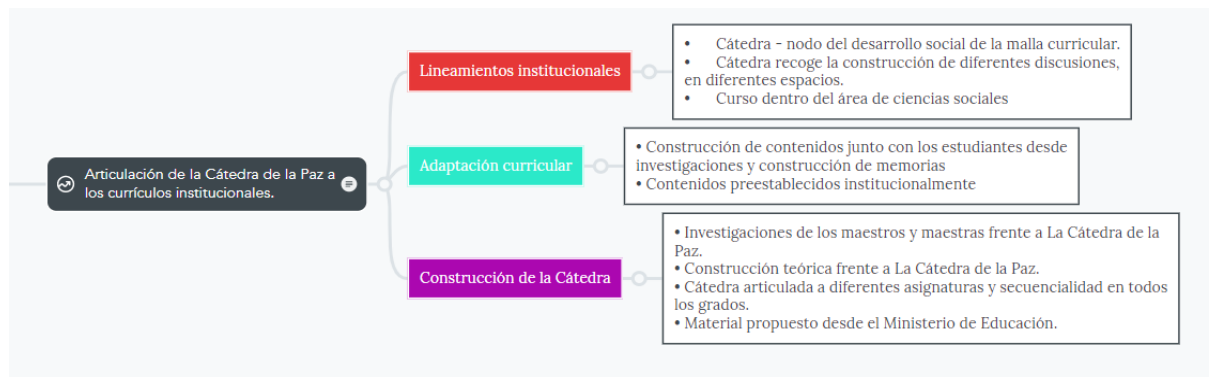


Figura 4. Fuente: Elaboración propia a partir de codificación y análisis de información primaria en Atlas.Ti v. 9

En entrevista con los rectores¹⁷⁷ de estas instituciones se pudo evidenciar que, efectivamente, ha habido interés en propiciar espacios dentro de la escuela para que la Cátedra de la Paz se establezca como una asignatura dentro del currículo y así dar cumplimiento a la norma. Esto quiere decir que su instauración es la suma de una coyuntura política y social, de discursos, expectativas e intereses diversos que, a favor o en contra, permiten que emerja dicha coyuntura, no solo en el hacer de los maestros y maestras, sino, también, en el de las comunidades educativas en general y en el Estado.

El Rector_IE01 afirma que:

... le dimos la libertad de que ella la estructurara [habla de Marcela], y luego se integró al plan de estudios y como todos los planes de estudio que tienen que pasar por ese proceso de revisión, de aprobación en el Consejo Académico, luego el Consejo Directivo, entonces ese ha sido el proceso, consideramos que está bien, es más, hemos tenido visita, digamos de asesoría y control de la Secretaría de Educación, de los funcionarios y nos han revisado y hemos salido muy bien en esas pruebas. (Comunicación personal, 19 de noviembre de 2020)

Sobre el tema, el Rector_IE02 sostiene lo siguiente:

¹⁷⁷ En total se entrevistaron cuatro rectores: Rector_IE01, Rector_IE02, Rector_IE03 y uno adicional que no corresponde a los casos aquí expuestos, esto con el fin de conocer otras perspectivas sobre el tema de la instauración de la Cátedra de la Paz.

Nosotros hemos intentado hacer un trabajo precisamente consecuente con lo que pensamos, consecuente con las necesidades del medio, del contexto, sí, lo tenemos en el plan de estudios ya organizado y hace parte de nuestro proyecto curricular (...) con el área de sociales fundamentalmente, pero nosotros tratamos de que sea transversal a todo el proceso de formación. (Comunicación personal, 21 de octubre de 2020)

El Rector_IE03 expone que:

la Cátedra de Paz no puede ir desligada de lo que es la historia, no puede ir desligada de la parte de la ética, no puede ir desligada de lo que es la parte espiritual, no puede ir desligada de lo que son los conceptos filosóficos, el sistema económico, el sistema político (...) (Comunicación personal, 21 de octubre de 2020)

Los discursos acerca de la paz, la guerra y las memorias son posibles en la escuela en virtud de una coyuntura política y social, y de la existencia de instituciones y sujetos que movilizan esas modalidades enunciativas¹⁷⁸. Esas instituciones y sujetos se relacionan, asimismo, con otras instituciones, con las comunidades educativas, con los currículos y con diversos saberes. Además, todos-as ellos-as son portadores de significados sobre estos temas, que conforman un terreno en el que se disputan los sentidos y la naturaleza de los acontecimientos traumáticos del pasado y presente de Colombia.

En relación con la forma en la que se implementa la Cátedra de la Paz en estas instituciones, se puede inferir que hay un vínculo entre el currículum y una propuesta político-educativa que procede de un momento histórico para Colombia (Herrera y Pertuz, 2016), lo que, a su vez, se enlaza con los intereses y formación disciplinar de los y las docentes, las prácticas de aula y los procesos de enseñanza de los maestros y maestras.

De conformidad con lo establecido en la norma, con la implementación de la Cátedra de la Paz se busca consolidar una cultura de paz e incentivar el desarrollo sostenible para

¹⁷⁸ Las modalidades enunciativas son las posiciones de quienes hablan. Como ejemplo de esas modalidades se tiene: asertivas, exclamativas, interrogativas, entre otras (Grande-Alija, 1996)

mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. Sin embargo, esta deja abierta la posibilidad de que los maestros y maestras decidan el qué y el cómo de sus contenidos. Es por eso que, con cierto nivel de autonomía, estos han tomado decisiones frente al conocimiento que desean transmitir, compartir o construir.

Los tres maestros coinciden en que la primera fuente de información para elaborar el programa de Cátedra de la Paz fue el MEN donde encontraron pistas sobre la Educación para la Paz¹⁷⁹. En el caso de Laura, ella tuvo acceso particular a información más específica sobre la Cátedra, lo cual le permitió su articulación y adaptación al currículo institucional; sin embargo, existen dificultades relacionadas con la forma como se hace la difusión de este material. Estos testimonios contrastan con los hallazgos del rastreo documental: cartillas, revistas, textos escolares e investigaciones relacionadas con sistematizaciones de prácticas¹⁸⁰ de maestros y maestras en algunas escuelas del país, productos que indican que existe una gran producción relacionada con la Cátedra, pero no ha sido el MEN el que la difunda, sino casas editoriales como Santillana o Norma, lo cual habilita la elaboración, por parte de los maestros y maestras, de lineamientos que atiendan a sus criterios. Así lo enuncia Marcela: *“esos lineamientos se podrían decir que son lineamientos de corte contextual y que atienden un poco más es como a la dinámica del sector (...) el maestro puede decidir de lo que hay ahí qué va a hacer”* (Comunicación personal, 24 de enero de 2020).

¹⁷⁹ Al respecto, el MEN publicó dos textos que hacen referencia a la Educación para la Paz. El primero de ellos se titula “Propuesta de Desempeños de Educación para la Paz. Para ser enriquecidos por los docentes de Colombia” (2016). El hecho de que se haga la acotación “Para ser enriquecidos por los docentes de Colombia”, sugiere que cada institución o maestro puede considerar esta propuesta para aplicarla en su contexto con las modificaciones del caso o de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Este texto aborda básicamente, temas relacionados con las emociones, las acciones en entornos sociales, las relaciones con el medio ambiente y los animales, la diversidad, los medios de comunicación, los conflictos, el acoso escolar, negociación, manejo de TIC, mecanismos alternativos de resolución de conflictos, identidad, resistencia, estereotipos, creencias, iniciativas de paz y participación ciudadana. El segundo texto se titula “Secuencias didácticas de Educación para la Paz. Para ser enriquecidos por los docentes de Colombia” (2016). Este documento está en consonancia con el anterior, en la medida en que los temas mencionados presentan unas propuestas didácticas para desarrollar en cada nivel, de transición al grado 11°, y en cada periodo en que se divida el año escolar. En ninguno de los dos textos se enuncia de forma explícita el tema de la memoria.

¹⁸⁰ El Centro de Pensamiento Pedagógico es un ejemplo de ello. Está conformado por una red de universidades y la Gobernación de Antioquia. Se fundamenta en procesos de reflexión en torno a procesos educativos escolares y extraescolares (Secretaría de Educación Gobernación de Antioquia [SEDUCA], 2019).

Como se ha señalado en varios apartados de esta tesis, los antecedentes investigativos que abordamos en el capítulo 1 enfatizan su mirada de la Cátedra de la Paz en un *deber ser* (Álvarez y Marrugo, 2016; Bustamante, 2017; Cárdenas Romero, 2017; Herrera y Pertuz, 2016a; Ortega, 2016) por cuanto es una asignatura nueva y poco estudiada, característica que resalta la relevancia de nuestra tesis. Es así como, al contrastar los datos empíricos con dichos antecedentes, podemos afirmar que Marcela, Felipe y Laura responden a la preocupación por construir, implementar y desarrollar una Cátedra de la Paz situada en las necesidades contextuales de los territorios y de las comunidades educativas donde ejercen su labor docente tomando distancia de manuales o libros de texto y asumiendo una dinámica de interacción entre los significados que portan los y las estudiantes, sus historias de vida y la de los y las maestros-as.

Por tanto, es importante retomar la caracterización que hacemos en el capítulo 3 sobre las tres instituciones educativas aquí señaladas para adentrarnos en nuestro estudio. Las IE01 y 02 se encuentran ubicadas en una zona donde ha prevalecido el enfrentamiento entre bandas delincuenciales, tiñendo de sangre la historia de las comunidades. Son los hijos e hijas de los mismos miembros de esos grupos armados al margen de la ley quienes llegan a las escuelas y conviven allí marcando unas líneas de acción que deben ser tenidas en cuenta por los maestros y maestras al momento de abordar los temas de memoria, conflicto armado y paz.

La IE03, por encontrarse en el corazón de la ciudad de Medellín, recibe población de todo el Valle de Aburrá lo que hace que su población sea diversa en cuanto a estrato socioeconómico. El centro de Medellín presenta problemas de prostitución, microtráfico de drogas e inseguridad, aspecto que son visibles en los alrededores de la institución.

Adicionalmente, Marcela, Felipe y Laura coinciden en la importancia del trabajo realizado por el Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] en la promoción del reconocimiento de la historia de cada ser humano, procurando construir esa memoria para llegar a un tejido y construcción histórica de la comunidad en cada territorio; en este sentido, en el proceso de articulación de la Cátedra a los currículos institucionales el

CNMH ha tenido un lugar importante al promover la relevancia de escuchar y escucharnos, posibilitando reflexionar qué nos hace iguales o diferentes al otro, qué hace que nos identifiquemos con el otro.

Un tercer elemento que ha nutrido la articulación curricular de la Cátedra de la Paz en estos tres casos es la perspectiva territorial. A partir de la centralidad que tienen para los maestros y maestras las particularidades territoriales¹⁸¹ y la recuperación de las identidades propias de cada zona, los maestros y maestras proponen articular la Cátedra de la Paz a la malla curricular de manera diferencial, teniendo en cuenta especificidades locales, barriales, rurales, entre otros, puesto que las instituciones se inscriben en situaciones históricas que inciden en los contenidos y formas de enseñanza. En este sentido en el caso de Marcela la Cátedra se implementa a partir de la articulación temática al eje de Desarrollo Social, posibilitando retomar propuestas de los lineamientos de Educación en Ciencias Sociales, del CNMH y el abordaje de acontecimientos relevantes a nivel nacional. Esta primera experiencia tiene la particularidad de trabajarse por grados escolares, por lo que estaría más en coherencia con la dinámica curricular tradicional en las Instituciones Educativas:

sí, hace parte del nodo de Desarrollo Social, está por grados (...) como currículo se han tomado unos de los lineamientos que propone ciencias sociales, y, también como dentro de esas experiencias de asistir a diferentes espacios de formación tomé algunos de los lineamientos que construyó el Centro Nacional de Memoria Histórica para enseñar algunos casos emblemáticos de la violencia en el país. (Marcela, comunicación personal, 15 de enero de 2020)

Una experiencia diferente es la de Felipe para quien la Cátedra de la paz ha sido una construcción paulatina, a partir de encuentros entre profesores, en los que se problematiza

¹⁸¹ Es notable, tanto en el caso argentino como en el colombiano, que el Estado impulsa políticas públicas relacionadas con el pasado reciente y la memoria histórica, pero quienes deben ejecutar dichas políticas, en las que se intersectan la educación y la memoria en el ámbito de la escuela, son sujetos que portan significados y perspectivas diferentes sobre los hechos victimizantes, lo cual repercute en procesos contradictorios entre lo que propone la política, lo que se encuentran los actores en los territorios y las formas de llevar a cabo de dichas políticas. De ahí que una de las preguntas latentes en diversas investigaciones sobre la temática sea cómo dialogan las políticas públicas desplegadas en lo que corresponde a la reparación de víctimas con la promoción de políticas de memoria (Santos Ibáñez, 2021).

la generalidad de los lineamientos educativos y en procura de aclararlos se realizó un ejercicio de investigación que devela la potencia del quehacer pedagógico de los maestros y maestras:

En los lineamientos están, pero son muy generales, se presentan incluso sin secuencia, sin relación de estándares y no traen determinados contenidos, los contenidos [de la Cátedra de Paz] los creó la institución a partir de una investigación que yo realicé, que hice con los jóvenes para poder desarrollarla (...) Esa malla curricular ha sido una construcción de diferentes espacios, diferentes discursos y tiene un poco de todo lo que yo he vivido en estos años, pero no es un asunto que esté curricularmente en una malla del Ministerio de Educación. (Comunicación personal, 24 de enero de 2020)

Lo de la Cátedra de la Paz es algo que yo miré, organicé, pensé desde el lado de las posibilidades de lo que el país podía manejar y ahí salió el libro que le escribí sobre Cátedra de la Paz y las formas de convivencia. Asunto más que oficial, porque la verdad las instituciones no lo trabajan... lo de Cátedra de la Paz es un intento por tratar de convivir, de armonizar de vivir y de vivenciar lo que la escuela es. (Comunicación personal, 24 de enero de 2020)

El libro escrito por Felipe, “12 Lecciones para la Cátedra de la Paz”, es una construcción en conjunto con la comunidad educativa, en el sentido en que es el escenario donde se entrevistaron a los ciudadanos, se realizaron encuestas y algunos acudientes de los estudiantes brindaron apoyo en el diseño y las gráficas que este contiene. El libro parte del constructivismo pedagógico, según el cual el estudiante es un ser activo que construye conocimiento (Vygotsky, 1993,1995, 2001; Bruner, 1985). Cada una de las lecciones allí expuestas presenta una introducción teórica, actividades a realizar y sugerencias de enlaces para ampliar el conocimiento con canciones, video documentales, y reflexiones. Además, expone ideas y pensamientos de personalidades como Martin Luther King, Gandhi, entre otros.

El orden de las lecciones propuestas en el libro “12 Lecciones para la Cátedra de la Paz” es: 1. La Cátedra de la Paz en Colombia, 2. La Cátedra de la Paz y los derechos humanos, 3. La importancia del lenguaje en la vida pacífica, 4. El ser humano ¿ser de conflictos?, 5. Los conflictos de mi barrio; 6. Familia, sociedad y conflicto como triada de conocimiento, 7. Requisito para la paz: conocer a los jóvenes de hoy, 8. Las nuestras son aulas de paz, 9. Colombia ¿quién se beneficia del conflicto?, 10. Calidad de vida: proyecto ético-político, 11. Los valores en la construcción de paz y 12. Existir para ser feliz. En vista de que muchos de sus estudiantes no tienen la posibilidad económica de obtenerlo, Felipe lo provee en formato PDF y desde allí mismo pueden trabajarlo.

Felipe se mueve entre lo local de su comunidad educativa, la presentación de personajes cuyas biografías son icónicas y hechos históricos con reconocimiento internacional. Aquí, se inscribe un sincretismo de la memoria en el que se entrelazan memorias del barrio que suponen relacionamiento con la cultura que no está situada en coordenadas fijas y definitivas (Southwell, 2009), con vínculos en otros contextos, saberes y formas de enseñar que requiere de una mirada a lo histórico social, a los problemas educacionales a los que se enfrentan los-as maestros-as y posibles formas de llegar a su resolución (Vassiliades, 2011), idea que también se puede encontrar en Marcela cuando ella hace alusión al conocimiento que tiene sobre la memoria histórica de otros territorios.

En ambos casos, el de Marcela y Felipe, la articulación de la Cátedra de la Paz a la malla curricular responde a la lógica de grados escolares, y su construcción, aunque se nutre de diferentes fuentes, destaca que en el proceso prima la búsqueda autónoma, el interés y sus interpretaciones contextuales ante la falta de lineamientos pedagógicos de orden gubernamental a nivel nacional, local e institucional respecto de lo que se debe abordar en ella. Para superar estas limitaciones, los maestros y maestras llegan a acuerdos colectivos que se traducen en formas de configuración de construcción social de conocimiento para consolidar la Cátedra de la Paz, a partir de iniciativas en las que se priorizan los espacios de diálogo sobre sus conocimientos y desconocimientos entorno al conflicto armado y la paz en el país. De estas experiencias, se destaca como valioso el hecho de que los maestros y maestras desarrollen dinámicas de construcción de ese

conocimiento involucrando a sus estudiantes en sus procesos investigativos, así lo narra Marcela:

Sin embargo, en el principio no fue solo pensado en el tema de la memoria histórica, o sea, lo pensé, pero no lo diseñé, o no se diseñó el currículo de una solo para memoria, no porque había que construirlo de acuerdo con lo que se observara en los estudiantes. Entonces lo que hice fue coger algunas experiencias que había vivido en esos escenarios y ponerlos en práctica en la institución y de acuerdo a [sic] los relatos y narrativas de los muchachos, fui entendiendo que por ahí podría ser la construcción. (Comunicación personal, 15 de enero de 2020)

Esta construcción de la Cátedra de la Paz para los maestros y maestras ha posibilitado el reconocimiento del significado de la memoria para cada actor, es decir, docentes, estudiantes y comunidad educativa en general, por ejemplo: el tener que enseñar Cátedra de la Paz a hijos de paramilitares, guerrilleros o miembros de bandas delincuenciales del barrio, o hablarles a los padres de familia sobre Cátedra de la Paz y, en general, reconocer que todos tienen significados e ideologías diferentes frente a lo que han sido los acuerdos de paz firmados entre las FARC y el Estado colombiano, se constituye en un reto.

En el caso de Laura su experiencia ha sido diferente, al estar más recién llegada a la Institución Educativa en la que labora se ha encontrado con un proceso de adaptación curricular más consolidado, por ejemplo, en esta Institución Educativa se había decidido previamente la destinación de dos horas semanales para el abordaje de la Cátedra y aunque Laura coincide en la relevancia de esta propuesta, no logra dar cuenta de las conversaciones que motivaron a la comunidad educativa a tomar esta decisión, sin embargo plantea que esto “*permite que uno pueda ampliar más los conocimientos de los estudiantes sobre diversos temas*” (Comunicación personal, 7 de febrero de 2020). Así mismo, a su llegada, ya se encontraban establecidos bloques temáticos para el abordaje de la misma, particularidad que hace que no sea posible hablar de una diferenciación por grados escolares.

Los principales aportes de la experiencia de Laura en el proceso de articulación de la Cátedra de paz al currículo institucional se encuentran en la identificación de desempeños específicos para la Cátedra y su articulación con los Derechos Básicos de Aprendizaje [DBA]. Esta maestra, a partir de un ejercicio de búsqueda e indagación, encontró una serie de publicaciones del Ministerio de Educación que le permitieron establecer secuencias didácticas y desempeños específicos para el abordaje de la Cátedra¹⁸² y en un ejercicio posterior articula esta propuesta a los Derechos Básicos de Aprendizaje, también propuestos desde la misma entidad, pero no con la especificidad de Cátedra de la Paz¹⁸³.

Al respecto es importante aclarar que la propuesta de DBA surge el mismo año y de manera paralela a la normatividad alusiva a la Cátedra de la Paz, y se centra en la proposición de “aprendizajes estructurantes para un grado y un área en particular” (MEN, 2016, p. 6), estas particularidades hacen que los DBA no hablen directamente de Cátedra de la Paz, por lo que la docente hace un ejercicio de articulación de las propuestas realizadas para ciencias sociales y a partir de los ejes temáticos definidos en su Institución Educativa logra graduar las reflexiones que estos ejes temáticos generan en correspondencia con los DBA establecidos para cada grado, lo que implica que, aunque sean los mismos ejes temáticos en los diferentes grados, los aprendizajes serán distintos de acuerdo con el nivel de profundidad o tipo de aprendizajes que se esperan.

En la experiencia de Laura, la aplicación de esta propuesta implicó adaptaciones curriculares en tres niveles: la dedicación de tiempo en las clases, los procesos de

¹⁸² *Hay una secuencia de desempeños y una secuencia didáctica. En los desempeños ellos [MEN] proponen qué se debe trabajar en cada área, y en las didácticas, recomendaciones, hasta yo digo, pero es que los profes son muy charros, porque hay veces que no se sabe, nadie me dijo esta información a mí, yo consulté en todas partes, y nadie, pero yo soy investigadora nata, porque yo soy historiadora, entonces yo busque, y busque, y busque hasta que me encontré pues una especie de pequeño tesoro (...). Entonces me encontré eso, un documento elaborado por el mismo Ministerio, que yo no sé por qué no llega directamente, y que tiene la ventaja de decir cómo son todos los indicadores de desempeño, qué competencia se maneja, todo organizadito para la Cátedra, y cómo se puede trabajar cada tema. (Laura, comunicación personal, 7 de febrero de 2020).*

¹⁸³ *Para mí, pues, fundamental, que ese aprendizaje sea significativo. Siempre pienso que al estudiante le interese el tema, y que lo logre comprender ese tema, y que él entienda que eso sirve para algo, que él puede aplicar ese conocimiento en algún lugar o producir algo con eso. Lo ubico a partir de... hay unos que es el DBA, el DBA del Ministerio propone pues unas cosas, entonces a partir de ahí hay unas preguntas centrales, y de esas preguntas yo derivo otras preguntas que pienso que se deben, por lo menos, responder, acercarnos a la respuesta. (Laura, comunicación personal, 7 de febrero de 2020).*

integración entre estudiantes y las adecuaciones didácticas en relación con las particularidades de los grupos. Respecto del primer asunto, Laura menciona como positivo que en la Institución Educativa se hubiera acogido su sugerencia de abordar las dos horas de la Cátedra de la Paz en bloque pues considera que esta cantidad de tiempo “*es mucho mejor para construir un concepto*” (Comunicación personal, 7 de febrero de 2020); y no solo lo temático se ve enriquecido con una mayor cantidad de tiempo para la clase, también menciona como fortaleza la posibilidad de identificar diferencias socioeconómicas entre estudiantes, las cuales se traducen en exclusiones al interior de la clase e incluso en la Institución educativa, así menciona el caso de dos estudiantes que estima provenientes de contextos más populares:

Me tocó un día decir “ah, bueno, entonces yo trabajo con Andrea”, entonces ahí sí dijeron que ellos trabajaban con ella; porque descubrí una vez en Santa Elena¹⁸⁴ que los pelados¹⁸⁵ no se querían hacer con ellos, yo me hice con ellos, entonces empecé a conversar, a hablarles lo que teníamos que hacer, y les expliqué, les expliqué, cuando un niño me dijo, como que le hubieran abierto así, como que le hubieran quitado una nube, dízque “Laura, ya entendí lo que usted explicaba”, ay, a mí me dieron unas ganas de llorar, yo dije “Dios mío, con esos pelados nadie está hablando”, ellos no tienen problemas cognitivos, la que tiene bajo desarrollo cognitivo es la psicóloga, yo le digo “usted es boba, ¿cómo no se dio cuenta de eso?, estos peladitos, simplemente nadie habla con ellos. (Comunicación personal, 7 de febrero de 2020).

Finalmente, respecto de las adaptaciones didácticas realizadas por Laura a partir de los grupos con los que trabaja, en su relato comenta que no es lo mismo trabajar la Cátedra de la Paz a inicios de la jornada escolar que al final, con preadolescentes o adolescentes, por lo que estas lecturas terminan siendo importantes como docente para no terminar reproduciendo “*la represión que sucede en las escuelas*” (Comunicación personal, 7 de febrero de 2020), por lo que más que contenidos específicos, considera que el curso debe estar marcado por el buen trato y la igualdad, así lo describe: “*Hay demasiada confianza,*

¹⁸⁴ Su antiguo lugar de trabajo

¹⁸⁵ “Pelados” es una forma coloquial de nombrar a los jóvenes o a los muchachos.

antes yo pienso que demasiada, y hay buen trato, buen trato de parte de ellos hacia mí, y de mí hacia ellos, yo los trato bien, los trato con cariño, los trato en condiciones de igualdad” (Comunicación personal, 7 de febrero de 2020).

Estas razones han hecho que los maestros y maestras vayan poco a poco construyendo la Cátedra de la Paz desde su voluntad y empeño, pues, como ya mencionamos, su interés es recuperar la voz de la comunidad educativa y de cada actor que la compone. En este sentido, los maestros y maestras han iniciado investigaciones que amplíen este conocimiento teórico ya que consideran insuficiente la información y los estudios sobre la enseñanza del conflicto armado, la paz y las memorias en la escuela, por lo cual, procuran la construcción de ese conocimiento para que se generen reflexiones y criterios en torno a estos fenómenos en los niños, niñas y adolescentes, de tal forma que sea de interés para ellos.

Sin embargo, este esfuerzo no está exento de dificultades, en el caso de Felipe, quien ha tomado la iniciativa de investigar, se han presentado situaciones que lo desalientan: *“Yo he hecho investigaciones en el aula de clase, y este libro ya está físicamente, se produjo para que la Institución pudiera reproducirlo, pero lastimosamente, económicamente, no hay plata”* (Comunicación personal, 24 de enero de 2020). A pesar de ello, el maestro se ha puesto en la tarea de reproducir de manera digital este texto, con el fin de contribuir a la construcción de la Cátedra de la Paz y a su promoción en los demás docentes para su implementación.

Este libro ya está para yo empezar a trabajar en las aulas de clase con él y se le (sic) ha donado el PDF a los profesores de la Institución porque no hay físico, entonces se le donó para que cada uno pudiera realizar; es un texto que trae todo lo que es una competencia, una temática y unas actividades a realizar didácticamente, es un texto más didáctico que pedagógico. (Felipe, comunicación personal, 24 de enero de 2020)

Ahora bien, los maestros y maestras consideran que esta construcción teórica de la Cátedra de la Paz debería ser desde el conocimiento social, mas no que obedezca a intereses políticos partidarios. Aunque el conflicto armado gire alrededor de ideologías políticas y

económicas, consideran que es de manera social como debe consolidarse, puesto que, en el ámbito social, están las claves de transformación de la cultura política, por lo que la movilización de la comunidad a retomar prácticas con conciencia ética y social, sería el camino para construir paz desde lo cotidiano. De esta manera lo afirma Marcela:

En el caso de los muchachos, una cultura de paz es cuando yo, a través del proceso formativo voy instaurando en ellos un discurso, unas prácticas, unas formas de ver y sentir al otro, de pensar el país, de entender por ejemplo lo del campesino. Entonces que yo constantemente esté trabajando en que es esto, lo puedan entender y de ahí puedan ellos decir, “ay sí, esto hace parte de mi vida, yo comprendo, lo entiendo y yo decido frente a eso que comprendo y entiendo”. Pero que no es una cosa rápida, sino que construyo con el tiempo. (Comunicación personal, 15 de enero de 2020)

En consecuencia, los y las docentes proponen que estos conocimientos sean responsabilidad de todos y todas en la escuela, en el sentido en que la paz y la cultura de paz son construcciones sociales que recogen diferentes significados, sentires e ideologías (Bustamante, 2017; Tuvilla, 2006). Bajo esa óptica, y partiendo de la base de que es una asignatura nueva, los maestros y maestras consideran, de forma prescriptiva, que la Cátedra de la Paz debe trascender las asignaturas de ciencias sociales, ética y valores, permear y transversalizar el currículo de las instituciones educativas de forma secuencial de tal manera que esté presente a lo largo del desarrollo escolar de los niños, niñas y adolescentes para que esto se vaya convirtiendo en cultura.

5.4 Acciones de los y las maestros-as para la implementación de la Cátedra de la Paz y la construcción social del conocimiento sobre memorias.

La construcción social del conocimiento tiene lugar en las situaciones que se presentan en la vida cotidiana, en este caso, la escuela (Mercado y Rockwell, 1988). Allí se estructuran, de forma coherente, pensamientos y acciones (Berger y Luckmann, 2001). En este mundo intersubjetivo (Schütz, 2003) de la escuela, los maestros y maestras realizan acciones e intervenciones a través de la comunicación y el sentido común (Schütz, 2003) para proponer un sistema de significados vinculados con los contextos culturales y sociales

específicos de la realidad que están viviendo (Vygotsky, 1993; Bruner, 1985) para orientar la Cátedra de la Paz.

Red semántica sobre “Acciones de los maestros y maestras para la implementación de la Cátedra de la paz y la construcción social del conocimiento sobre memorias”

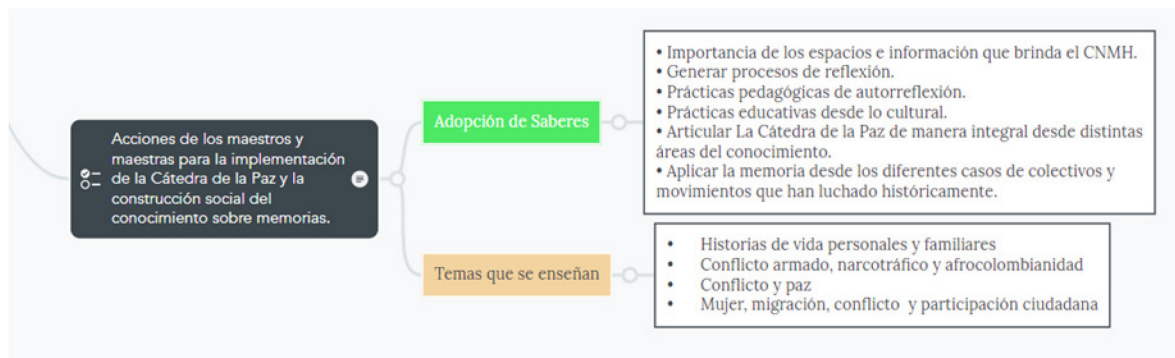


Figura 5. Fuente: Elaboración propia a partir de codificación y análisis de información primaria en Atlas.Ti v. 9

En su responsabilidad de implementar la Cátedra de la Paz, los maestros y maestras ponen a prueba su ética profesional y humana, compromiso y esperanza con la labor docente, puesto que la decisión de cómo implementar este esfuerzo devela sus apuestas frente a la construcción social de conocimiento, así lo describe el docente

La enseñabilidad nuestra depende mucho del profesional que esté al frente y si habemos (sic) educadores, habemos (sic) maestros con interés de conciencia, con proyección que queremos realizar cosas, que nos interesa que las cosas funcionen la mayoría de los maestros que están terminando, no están sino por el sueldo. (Felipe, comunicación personal, 24 de enero de 2020)

Una primera acción de los maestros y maestras referente al proceso de implementación de la Cátedra de la Paz está relacionada con los esfuerzos de capacitación para adoptar diferentes saberes pedagógicos que les permita abrir espacios de diálogo. Por

lo cual, la especificidad de estos saberes es lo que ha facilitado la construcción de la memoria histórica en sus contextos educativos, orientándose a conocer las historias de los niños, niñas y adolescentes que quieran ser escuchados, y poner en palabras aquellos contextos históricos que les ha marcado la vida. Su labor pedagógica, por tanto, no solo se centra en la transmisión de unos contenidos específicos, sino en la disposición para la escucha, la indagación y la reflexión sobre acontecimientos personales, lo que va en la misma línea de los planteamientos relevados en el numeral 1.4.1 por Acosta Álvarez (2020); Duque, Iral y Ospina (2016); Grandas, Parra, Pineda y Romero (2016); Jaime (2016); Londoño y Carvajal (2015); Londoño Muñoz (2020); Zorro (2014) quienes exaltan la importancia de que la aprehensión de las memorias en la escuela secundaria se dé a partir de la necesidad de escuchar las voces de los niños, niñas y adolescentes para comprender los significados sociales sobre el conflicto y la paz.

Esta centralidad de la construcción de memoria en la implementación de la Cátedra de Paz implica para las y los docentes importantes transformaciones, tanto en el abordaje de procesos históricos, como en la promoción de relaciones de diálogo, encuentro y reflexión entre estudiantes. Esto teniendo en cuenta que, como menciona en líneas anteriores, en un salón de clase pueden encontrarse estudiantes en situación de desplazamiento, hijos de militares o de integrantes de otros grupos armados, lo que puede poner en tensión el ambiente escolar al conocer y discutir las diferentes perspectivas respecto del conflicto armado, las realidades desde donde cada uno ha vivido y los prejuicios y estigmatizaciones promovidas a nivel social, pues en la sociedad se habla de víctimas y victimarios.

De ahí que, a nivel pedagógico, la horizontalidad del proceso educativo sea muy relevante para Laura, facilitando convertirlo en *“un espacio más de libertad”* (Comunicación personal, 7 de febrero de 2020), en el que se promueve el *“compartir, más comunicación, el mirarse a los ojos (...) el que yo me pueda desplazar por todo el lugar (...) me gusta también que trabajen por equipos, me gusta mucho el trabajo en equipo”* (Comunicación personal, 7 de febrero de 2020) lo que permite valorar la interacción y reflexión como centralidades pedagógicas.

En lo relativo al abordaje de los procesos históricos, Marcela destaca la necesidad de reconocer el contexto histórico y territorial en el que se inscriben las diferentes instituciones educativas, pues para los maestros y maestras es un reto hablar de la Cátedra de la Paz, en un territorio donde el Estado los ha abandonado y donde la comunidad reconoce los distintos grupos armados ilegales que operan allí como una autoridad legítima, que de algún modo imparten orden y bienestar (Comunicación personal, 23 de enero de 2020). Por lo cual, en el proceso de construcción de memoria en el aula, más que justificar las acciones u omisiones de uno u otro actor armado, se procura recuperar las múltiples voces alrededor de las experiencias compartidas.

Las narrativas las he usado especialmente cuando tienen que ver con asuntos subjetivos, es decir, cuando contamos sobre experiencias significativas, sobre lugares significativos, sobre eso que no podemos olvidar, entonces allí, entonces escribimos, especialmente como partiendo de preguntas, entonces se hace la pregunta sobre por ejemplo dónde habita la guerra o dónde habita la paz, entonces ellos empiezan narrando su propia experiencia sobre esto, entonces las hacemos escritas, las compartimos como en un círculo, siempre son en círculos los encuentros, (...) entonces es una narrativa colectiva, donde nos encontramos con el otro. (Marcela, comunicación personal, 23 de enero de 2020)

Marcela ha tomado iniciativas de impartir la Cátedra de la Paz, primero, reconociendo el contexto histórico de vida de cada niño, niña y adolescente, tejiendo esta realidad individual con el contexto colectivo o de la comunidad. A partir de ayudas audiovisuales, fotografías, narrativas escritas, entre otros dispositivos, que conllevan la reflexión de quien participa en el diálogo y, de esta manera, destacar la pertinencia de reconocer el contexto histórico tanto colectivo e individual, pues esto es lo que nos permite reconocernos como comunidad.

Al igual que Laura, tanto Felipe como Marcela destacan que siempre las actividades en el aula las realizan en círculo con la intención de que todos y todas tengan la posibilidad de mirarse al participar de las clases. De modo que, reconstruir las vivencias de cada alumno y alumna, e hilarlo con la historia del territorio y el país hace que los procesos históricos estén vinculados entre ellos y la comprensión del pasado se facilite por las

experiencias presentes; además de resaltar que, si no se reflexiona ante los hechos sucedidos para identificar en ellos la necesidad de convivir en paz, no se romperá el ciclo de reproducción de violencias ni se cambiará la historia personal, comunitaria y nacional.

Esta última docente, mantiene una constante búsqueda de saberes que le permiten integrar el contexto histórico colectivo, individual y territorial para poder dirigir la Cátedra de la Paz. Como ya dijimos para Marcela, Felipe y Laura es muy importante reconocer al otro y sus necesidades en el aula de clase, de ahí que, en el proceso de reconocimiento, otros sujetos y subjetividades vayan cobrando relevancia, tanto en la relación con los estudiantes, como en la formación continua de maestros y maestras:

Hay ejercicios que tienen que ver con reconocer el papel del campesino para Colombia, entonces, yo leo un informe, leo una conferencia, leo un texto y le doy lugar a la didáctica, es decir, empiezo a preguntarle al texto, a didactizarla y ahí sí las llevo al aula. (Marcela, comunicación personal, 15 de enero de 2020)

En dichas búsquedas de cualificación constante, Marcela propone ver la importancia de la Cátedra de la Paz desde lo histórico, lo ambiental y lo político, haciéndola un contenido transversal a las asignaturas, asunto que coincide con Felipe. Así narra su experiencia Marcela:

Para el último año, el aporte, que me parece muy significativo fue el que se hizo con el grupo de compañeros de la Institución donde, como estábamos trabajando por nodos entonces empezamos a ver que la paz también tenía que ver con lo ambiental, con los derechos, en fin, empecé a recopilar un poco de lo que había pasado y darle lugar a discursos, por ejemplo, sobre los líderes sociales, sobre lo que pasa con los derechos de las personas en algunos territorios, sabía que tenía una deuda en lo histórico, entonces, por ejemplo, la Cátedra nunca había tenido un espacio donde hablara de los niños y niñas en la época de los liberales y conservadores, entonces me tocó pensarme un poco sobre qué momentos del país han sido así estructurales para que ellos tuvieran en cuenta que era un momento histórico y que por algo pasaron las cosas en nuestro país, pero no es el eje central. (Marcela, comunicación personal, 15 de enero de 2020)

En la responsabilidad que le han delegado a los maestros y maestras, de impartir la Cátedra de la Paz sin delimitaciones de contenido y pedagógicas específicas, estos vieron la necesidad de construirla como una asignatura específica que transversaliza las ciencias sociales, abarcando un sin número de hechos, acontecimientos y construcciones académicas de diferentes áreas, que promuevan una transformación en la educación, la cultura, la vida política y social, pues esto permite que se integre a diferentes actores y que se vaya tejiendo poco a poco una sociedad que quiera vivir en paz.

5.5 Temas que se enseñan en la Cátedra de la Paz. Tres perspectivas: convergencias y diferencias

Las entrevistas a los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz, la contrastación de información con sus respectivos diarios pedagógicos¹⁸⁶ y las observaciones participantes dentro del aula, permitieron ver una gama de temas y contenidos de diferente índole. A continuación, se exponen los temas en los que Marcela, Felipe y Laura se enfocan para desarrollar su práctica de aula. Esto es importante para comprender las líneas de acción a nivel conceptual, pedagógico y didáctico, fundamentales en la construcción social del conocimiento sobre las memorias.

En primer lugar, Marcela aborda temáticas como las historias de vida de los estudiantes, sus emociones y sus experiencias en los grados donde dirige la Cátedra de la Paz, es decir, 6º, 7º, 8º y 9º. La maestra manifiesta de forma explícita que en sus clases desea “*hacer memoria*”, lo que será ampliado en los siguientes capítulos, y establece conexiones entre diversos temas como el medioambiente, la resistencia, la violencia de género y las orientaciones sexuales, todos ellos en el marco del conflicto armado y, en el ámbito local, la violencia por cuenta de las bandas barriales, e incluso en espacios más íntimos como el hogar específicamente en los grados 8º y 9º (Comunicación personal, 15 de enero de 2020).

¹⁸⁶ Se recuerda que los diarios pedagógicos son instrumentos donde los maestros registran periódicamente sus experiencias en el aula de clase y que puede ser una fuente clave de investigación. (Monsalve y Pérez, 2012). Ver capítulo 3 de esta tesis.

En segundo lugar, Felipe determina acercarse a tres temáticas en la Cátedra de la Paz que aborda en los grados 6° y 9°: afrodescendencia, memoria histórica y convivencia. El maestro hace una mixtura entre la asignatura y el proyecto de Afrocolombianidad, en el que se destaca la historia de la afrodescendencia y las manifestaciones culturales de este grupo poblacional. Como en un *flashback*, plantea temas relacionados con el conflicto armado y el narcotráfico de forma diacrónica, es decir, yendo del pasado al presente, de lo nacional a lo local, y de la historia de la ciudad a acontecimientos históricos de trascendencia para Colombia en general. En relación con la temática de la convivencia, establece una conexión entre conflicto y paz y la aborda con ese punto de partida en los niveles en los que trabaja (Comunicación personal, 24 de enero de 2020).

Por su parte, Laura trabaja cuatro temas en la Cátedra de la Paz: mujer, migración, conflicto¹⁸⁷ y participación ciudadana. En el primer caso, en los grados octavo, hace un recuento histórico de las luchas y reivindicaciones de las mujeres a nivel global hasta llegar a aspectos específicos de la cultura local y a vivencias personales de los estudiantes, que se vinculan con las mujeres de sus entornos barrial y familiar. La reflexión en torno a la migración es orientada hacia la historia de las diásporas desde los inicios del ser humano, lo que supone referirse a aspectos como la pobreza, la exclusión y el derecho a la tierra; luego, se puntualiza en las movilizaciones campesinas hasta llegar a la consideración de la migración como un factor clave en la configuración de la ciudad de Medellín. Estos aspectos hacen parte del programa de los grados 9° y 10°. Para abordar el conflicto, convoca a una reflexión sobre las relaciones que se establecen en el barrio, la familia y la pareja, y, por último, en la aproximación a la participación ciudadana, se pone el acento sobre los valores de la democracia con el fin de preparar a los estudiantes del grado 10° para el proyecto de Democracia Escolar¹⁸⁸.

Es importante advertir que cada uno de estos temas son puestos en el contexto de los estudiantes, así, en el desarrollo de las temáticas se alude a sus experiencias personales, de

¹⁸⁷ Es importante aclarar que el tema del narcotráfico se encuentra inmerso en la temática del conflicto. Hablar de la historia de Medellín, y en general de Colombia, implica hacer mención al narcotráfico.

¹⁸⁸ Proyecto obligatorio que se encuentra establecido en la Ley General de Educación y en el Decreto 1860 de 1994. Este proyecto brinda las orientaciones para elegir los líderes de cada institución educativa que harán parte del Gobierno Escolar.

donde emergen memorias que nutren las prácticas de aula de la maestra. Por otro lado, hay que recordar que la intensidad horaria de la asignatura en la IE03 difiere de las otras dos, de modo que se toma en cuenta un mayor número de temas. En apariencia, estos podrían ser vistos como una globalidad, pero la maestra se mueve entre lo teórico - genérico, y la casuística de las vidas personales de los estudiantes en el ámbito del barrio o a nivel familiar (Comunicación personal, 14 de febrero de 2020).

Son diversas las convergencias entre los temas considerados por las dos maestras y Felipe. El conflicto es recurrente en sus propuestas, aunque el modo de acercarse a él es diferente. Así, pueden identificarse referencias a los binomios conflicto-sujeto, conflicto-barrio, conflicto-convivencia o conflicto armado colombiano. El tema de género es compartido por Marcela y Laura: Marcela se centra en la violencia de género y en las orientaciones sexuales, y Laura, en el papel de las mujeres en diferentes periodos de la historia, sus luchas y sus reivindicaciones. El proyecto de Afrocolombianidad está conectado con los temas de ciudad y migración, así como con la mirada subjetiva de los estudiantes que son desplazados por el conflicto en algunos territorios. Marcela, Felipe y Laura enuncian de forma explícita que sus clases están enfocadas en temas de memoria.

Con todo, dilucidamos que en algunos momentos no es nítida la diferencia entre una clase de ciencias sociales y una clase de Cátedra de la Paz, menos aún, cuando se enseña el pasado reciente y las memorias se convierten en un aspecto latente, esto es, que explícitamente no se enuncia, sino que parece estar inserto en el desarrollo historiográfico de los temas. La intención de pensar la paz y construirla, en un Estado Social de Derecho bajo un sistema democrático, también se evidencia en los temas. Otros tópicos que emergen en las clases, dadas las actuales condiciones políticas, son la inclusión, el racismo, los migrantes venezolanos y la desigualdad.

Las divergencias entre las formas en las que se desarrolla la Cátedra de la Paz se encuentran en los matices y en el sello personal que cada maestro-a imprime a sus prácticas pedagógicas, en las metodologías que emplean, los contextos de los niños, niñas y adolescentes, los distintos puntos de vista, dimensiones, deseos y necesidades de

comprender fenómenos sociales, políticos o económicos de sus entornos, que emergen en el aula y en las comunidades educativas. Además, de acuerdo con las direcciones que tomen las clases, y con los intereses de los maestros-as, los y las estudiantes, pueden surgir temas o eliminarse otros. Todo esto se conjuga para develar las perspectivas, visiones, tendencias o significados de los maestros y maestras. Estas cosmovisiones son importantes porque dan pistas del lugar que ocupa el ejercicio de hacer memoria -como rememoración-, y el concepto mismo -como un saber epistémico- en las clases de la Cátedra de la Paz.

En síntesis, este capítulo analiza, a partir de los significados y posicionamientos de los maestros y maestras, la construcción e implementación de la política pública educativa de Cátedra de la Paz en tres contextos determinados. De este modo, recuperamos algunos aspectos que puede develar en qué medida los tópicos que se manifiestan en los casos señalados pueden dar cuenta de un contexto más general como el de la ciudad de Medellín u otras zonas urbanas del país.

Múltiples factores condicionan la construcción social del conocimiento sobre las memorias en el marco de la Cátedra de la Paz y, en esa medida, merecen profundas reflexiones. Las interpretaciones iniciales se sitúan en los sentidos otorgados por los maestros y maestras al Estado colombiano en relación con el conflicto armado, la construcción de paz y la cultura de paz. Es manifiesta la desazón de los-as docentes por la débil presencia del Estado en determinados territorios, la corrupción y la carencia de proyectos asociados a la consolidación de una cultura de paz que articulen dinámicas territoriales en razón de intereses nacionales como la paz.

Otro elemento sustancial que emerge del análisis es la carencia de lineamientos con propuestas metodológicas, pedagógicas y didácticas para implementar la Cátedra de la Paz, el acceso a la educación en un país con desigualdad social, la existencia de estratificación socioeconómica, los rasgos sociodemográficos de la población estudiantil de las instituciones educativas públicas, el contexto social, político y educativo una vez fueron firmados los acuerdos de paz entre la guerrilla y el gobierno y las normas vigentes que regulan la educación en Colombia. Todo esto genera tensiones entre las formas de

enseñanza y de aprendizaje, en las maneras de evaluar e implementar prácticas pedagógicas en favor de discursos y actuaciones que inciden en la construcción de significados sobre la paz, el conflicto y la cultura de paz.

La implementación de la Cátedra de la Paz en la ciudad de Medellín está orientada por las decisiones que la Secretaría de Educación Municipal toma al respecto. No obstante, no se conocen disposiciones que den cuenta de los intereses de esta Secretaría en torno al tema en cuestión. Se puede identificar que MOVA ofrece capacitaciones a los maestros y maestras sin atender a la Cátedra de manera específica, sino a temas que pueden asociarse a ella, como la resolución de conflictos y el bullying. Sin embargo, los maestros y maestras entrevistados-as desconocen estas ofertas de formación, de tal manera que sus prácticas de aula y la configuración de sentidos y significados sobre las memorias, no se corresponden con propuestas de orden gubernamental. Adicionalmente, se logra determinar que, dependiendo del gobernante de turno, se han propiciado espacios de discusión para abordar la Cátedra de la Paz. No obstante, para el periodo en el que se desarrolló la tesis, no había claridad en cuanto a estrategias de participación y construcción con los y las docentes.

El currículum es una categoría clave para analizar la construcción social del conocimiento, ya que constituye la base para comprender el direccionamiento institucional y para desarrollar programas en el aula. Este es el contexto inmediato de las prácticas educativas (De Alba, 1998; Gvirtz y Palamidessi, 1998; Vila, 1998). En este orden de ideas, la instauración de la Cátedra de la Paz en estas instituciones educativas corresponde a varios factores que se ubican más allá de la aplicación de normas jurídicas. Esta premisa es indispensable porque, al no existir lineamientos del orden nacional emitidos por el MEN para desarrollarla, las instituciones educativas la orientan en torno a las posibilidades que encuentran en el medio y, en estos tres casos particulares, en concordancia con su cultura organizacional.

Ahora, si bien los-as maestros-as han aprovechado la ausencia de lineamientos relativos a los contenidos desde instancias ministeriales, y esto ha propiciado un actuar autónomo bajo los criterios citados anteriormente y una amplia intervención de procesos

subjetivos, también dicha ausencia deja entrever que no hay un sustento metodológico, pedagógico y didáctico que sea el cimiento para los maestros y maestras sobre el cual basar los objetivos y las metas de la instauración e implementación de la Cátedra de la Paz en el orden nacional y de los diversos entes territoriales. Esto constituye una nebulosa ante la pretensión de consolidar una cultura de paz en el sentido en que no es perceptible para la escuela el horizonte que deben alcanzar los y las docentes con sus prácticas pedagógicas.

Cuando los maestros y maestras tienen la capacidad de enunciar explícitamente los criterios de selección de sus temas, es porque han hecho un proceso de reconocimiento del entorno, de los sujetos, de sus expectativas y capacidades, no de forma espontánea sino intencional y con fines específicos, aunque cada clase determine pautas o rumbos para las prácticas de aula. Así mismo, la forma como se conciben los criterios también da cuenta de los vínculos que se establecen entre maestro-a – estudiante(s) y las relaciones de poder que se producen entre ellos.

A continuación, presentamos el capítulo 6 en el que caracterizamos las prácticas de aula de Marcela, Felipe y Laura orientadas a las memorias

CAPÍTULO 6.

MEMORIAS SOBRE LOS CONFLICTOS Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ: UN ACERCAMIENTO A LAS PRÁCTICAS DE AULA DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ

Este capítulo caracteriza y pone en escena las prácticas de aula de dos maestras y un maestro de la Cátedra de la Paz quienes abordan las memorias en sus dinámicas pedagógicas. En un primer momento conjugamos la idea de que la Cátedra de la Paz es un espacio en el que exponen los significados en torno al conflicto armado, la violencia y construcción de paz, con las orientaciones y los matices propios que cada maestro-a imprime a sus clases. De igual forma, relevamos sus particularidades en una lógica descriptiva-interpretativa. Luego, resaltamos, desde las voces de los y las entrevistados-as,

la urgencia de abordar las memorias en la escuela y nos situamos en las estrategias pedagógicas implementadas por Marcela, Felipe y Laura para llevar a cabo tal cometido.

En este sentido, en el capítulo identificamos que, a la luz de la mirada de los maestros, para abordar las memorias el aula de clase es insuficiente, lo que los impulsa a realizar salidas pedagógicas a lugares conscientemente seleccionados que ellos entienden como “lugares de la memoria”. Esto deriva en la apropiación de algunos espacios de la ciudad y, por consiguiente, en la confluencia entre pedagogía, ciudad, memorias e historia. En esa misma dirección, los maestros y maestras han diseñado estrategias para vincular a las familias y a los vecinos del barrio a este proceso educativo, de tal manera que el barrio adquiere protagonismo en este apartado.

Para finalizar el capítulo, realizamos reflexiones en torno al entramado de sentidos sobre las memorias en la escuela y la importancia de reivindicar la palabra, el diálogo, exponer emociones, narrar experiencias y explorar subjetividades a través de esta signatura. Se configura el capítulo con base en las entrevistas en profundidad a dos maestras y un maestro de la Cátedra de la Paz, entrevistas semiestructuradas a otros actores estratégicos, grupos focales con estudiantes y observaciones participantes en las clases de dicha Cátedra.

6.1 Cátedra de la Paz en clave de la construcción social del conocimiento sobre memorias

Construir conocimiento en torno a las memorias, si bien podría no ser un objetivo explícito de los y las maestros-as protagonistas del presente estudio, es un resultado que emerge por el proceso mismo, puesto que las características de surgimiento, construcción de la Cátedra de la Paz y las posibilidades de decisión y acción que han tenido los maestros y maestras permitieron que esta no sea un escenario de reproducción de contenidos predeterminados, sino que se constituya en un espacio de creación constante de significados entre estudiantes y docentes, reflexión y problematización de prácticas cotidianas relacionadas con el conflicto y la paz y de articulación de dichas reflexiones con la compleja trama histórica de conflicto armado que atraviesa nuestro país.

Como espacio de creación de significados, es necesario reconocer que estos son el punto de partida de los y las maestros-as, es decir, individualmente y, a partir de diversas fuentes y experiencias, los y las docentes configuran significados alrededor de los conceptos clave que se movilizan en la Cátedra de la Paz. Aunque dichos significados son susceptibles de transformación en la práctica, siempre tendrán la impronta de las experiencias y aprendizajes que los habilitaron como maestros-as de esta asignatura en particular. Por tanto, es necesario hacer explícitos dichos significados ya que estos darán pistas del sentido educativo que los maestros y maestras reconocen en la Cátedra de la Paz, la coherencia con el tipo de estrategias metodológicas que utilizan y el tipo de sujetos que desean formar a través del abordaje de las memorias en sus prácticas de aula.

Recordemos que, en las prácticas docentes, el aula de clase es el espacio donde, a partir de las relaciones e interacciones se construyen significados, tienen lugar los lenguajes, el conflicto, la resistencia (Díaz, 1990; Mc Laren, 2005), las construcciones colectivas (Goffman, 1961), el trabajo docente adquiere significatividad y permite el análisis de la realidad concreta y cotidiana (Mercado y Rockwell, 1988; Prieto, 2010), todo lo cual facilita el desarrollo de actividades formativas para la construcción social del conocimiento (Duque, Vallejo y Rodríguez (2013).

Marcela, Felipe y Laura orientan sus prácticas de aula al tema de la memoria histórica: no obstante, allí confluyen otras memorias que se ponen en escena en función de las lógicas pedagógicas y didácticas desarrolladas en la Cátedra de la Paz. Por tanto, nuestra tesis conversa con las posiciones de Calveiro (2006) quien aduce la idea de que la memoria parte de vivencias alrededor de las cuales emergen múltiples relatos, y, con Legarralde (2018) y Raggio (2017), ambos de acuerdo en caracterizar la memoria en el ámbito escolar como un territorio de construcción de memorias que se convierten en expresión de disputa.

En el capítulo 2 señalamos que el tema de las memorias en esta investigación se aborda como acceso al pasado (Franco y Levín, 2007) y no como objeto de estudio en sí

mismas; es decir, operan como dispositivo pedagógico que recupera los sentidos frente a la historia de violencia de Colombia.

A continuación, exponemos los hallazgos respecto de las prácticas de aula enfocadas a las memorias de los tres casos estudiados para nuestra tesis, tal como lo muestra la red semántica en la que evidenciamos las categorías de segundo orden: relevancia de las memorias, herramientas para abordar las memorias en el aula y los sentidos y significados de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz.

Red semántica sobre “Prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz”



Figura 6. Fuente: Elaboración propia a partir de codificación y análisis de información primaria en Atlas.Ti v. 9

Marcela: “*dónde habita la guerra o dónde habita la paz*”

Aprendizaje contextualizado es la frase que, consideramos, podría resumir el quehacer educativo de Marcela en la Cátedra de la Paz. Para esta maestra la centralidad del conflicto armado en la Cátedra de la Paz la ha llevado a poner como centro las experiencias de vida de los estudiantes y sus familias. Desde su perspectiva, la violencia que se ha perpetrado en el país y las guerras entre grupos armados en territorios rurales y zonas

urbanas son producto del deterioro político, democrático, social, económico y cultural a lo largo de la historia de Colombia, por lo que los ejemplos de este deterioro son susceptibles de analizarse en las experiencias personales que vinculan la historia personal con la nacional, razón por la cual las vivencias, en torno al desplazamiento forzado, se convierten en la puerta de entrada a diferentes análisis propuestos en el desarrollo de su clase, así lo menciona:

Bueno, me han impactado mucho los relatos de estudiantes en los que sus familias han estado involucradas en temas de desplazamiento forzado, también que han tenido algunos familiares desaparecidos, y han vivido masacres en lugares de Antioquia como el Bajo Cauca, el Urabá antioqueño, y relatos donde los estudiantes han vivido enfrentamientos armados y les ha tocado salir huyendo a costa de esos enfrentamientos.
(Comunicación personal, 2 de marzo de 2020).

Esta visión del conflicto, directamente como violencia armada a nivel nacional, que se vive de manera personal por parte de los y las estudiantes y sus familias, incide profundamente en su práctica de aula. Allí, se generan reflexiones alrededor de las emociones, recuerdos significativos y ejemplos de resiliencia, perdón y reconciliación en personajes representativos a nivel nacional, todo ello promoviendo la constante relación entre conflicto y paz; además, facilitando que involucre elementos de la historia nacional con las historias familiares.

Las dinámicas de las prácticas de aula de Marcela enfocan la mirada en la historia biográfica. Esta sitúa a los y las estudiantes en el mundo de manera particular. Desde allí asumen y comprenden su realidad, comparten significados, se reflexionan las experiencias subjetivas y se exponen los universos propios a través de sistemas de interpretación (Schütz, 1993).

Así, por ejemplo, expresan lo siguiente:

Al terminar de leer, la profesora pregunta a los estudiantes “¿cómo homenajea Rigoberto Urán¹⁸⁹ a su papá?”, y varios responden a la vez: “¡montando en bicicleta!”. Ella señala que, efectivamente, pudo volverse violento, pero no lo hizo. Una estudiante agrega que “salió adelante”, y otra más, que “no guardó rencores en el corazón” (...) A continuación formula una nueva pregunta: “¿qué diferencia hay entre los que mataron al papá de Rigoberto Urán y él?”, a lo que dos estudiantes responden: “él no tomó un arma” y “él no guardó rencor”. De este modo, la profesora señala que el deporte, la música y el arte son medios para no acudir a la violencia. (Martínez, notas de campo, grupo 6°2_IE01, 27 de febrero de 2020)

Reconocer el contexto histórico y territorial en el que se inscribe la institución educativa en la que trabaja es muy importante para Marcela, lo que implica para ella asumir el reto de analizar y problematizar en la Cátedra de la Paz las vivencias en torno a un Estado, desde su óptica, ausente y, al hecho de que la comunidad que rodea la institución educativa reconoce distintos grupos armados que, de algún modo, imparten lo que para ellos sería orden y bienestar. De ahí que, para Marcela, sea muy importante proponer la Cátedra desde la experiencia propia de cada persona, así lo describe:

Hay diferentes tipos de narrativas, entonces, las narrativas las he usado especialmente cuando tienen que ver con asuntos subjetivos; es decir, cuando contamos sobre experiencias significativas, sobre lugares significativos, sobre eso que no podemos olvidar, entonces allí (...) escribimos, especialmente como partiendo de preguntas, entonces se hace la pregunta sobre por ejemplo dónde habita la guerra o dónde habita la paz, entonces ellos empiezan narrando su propia experiencia sobre esto, entonces las hacemos escritas, las compartimos como en un círculo, siempre son en círculos los encuentros, también son visuales, entonces cuando abordamos fotografías y demás, entonces ahí aparece siempre la narrativa digamos visual y oral de lo que han vivido ellos, y cuando son narrativas, por ejemplo, como el tejido, que también es una narrativa, ¿cierto?, entonces es una narrativa colectiva, donde nos encontramos con el otro. (Comunicación personal, 23 de enero de 2020).

¹⁸⁹ Ciclista profesional colombiano.

Esta descripción brinda pistas respecto de la concepción de memoria que posee esta maestra, para quien la memoria es principalmente individual, asociada a los recuerdos personales, pero susceptible de vincularse, a partir de la palabra, con acontecimientos comunitarios y nacionales que nos configuran como país, por lo que, planteando la idea de que la memoria está viva en cada persona, destaca la necesidad de que constantemente se esté verbalizando para aportar a esas memorias oficiales que muchas veces dejan de lado otras memorias con menor resonancia a nivel nacional, asunto que, considera, es la tarea de la Cátedra de la Paz.

La postura de la maestra se puede leer a la luz de los planteamientos de Ricoeur (1999) acerca de la relevancia de las narraciones en la configuración de sujetos, al posibilitar la organización de las experiencias y de las trayectorias biográficas que se procesan y comparten con otros-as.

Yo que he tenido la oportunidad de trabajar en algunos eventos del Centro Nacional de Memoria que es como decir como el lugar donde se asienta un discurso colectivo sobre la memoria, uno observa que el Centro ha venido construyendo un relato desde, por ejemplo, desde el conflicto entre paramilitares y guerrillas, especialmente la guerrilla de las Farc, entonces la mayoría de los informes del Centro Nacional tienen que ver con las víctimas de ese momento de la historia de nuestro país, pero, por ejemplo, poco se conoce sobre las víctimas del narcotráfico, digamos, ¿cierto?, o Pablo Escobar, por ejemplo, o poco se conoce sobre lo que pasa en las comunas de Medellín con el desplazamiento interno y las bandas criminales, ¿cierto?, las bacrim que es como lo que nosotros lo conocemos, dónde están esas víctimas silenciosas o esos victimarios que han llegado a esos lugares o los relatos de los mismos estudiantes sobre cómo les ha tocado vivir el desplazamiento interno, en fin, no. (Comunicación personal, 2 de marzo de 2020)

Marcela ha tomado la iniciativa de impartir la Cátedra de la Paz, primero, reconociendo el contexto histórico de vida de cada niño, niña y adolescente, hilvanando estas experiencias individuales con el contexto colectivo o de la comunidad a partir de ayudas audiovisuales, fotografías y otros materiales que conllevan la reflexión del que

participa en el diálogo, destacando que se debe conocer y reconocer la verdad y el contexto histórico, tanto colectivo como individual, pues esto es lo que nos permite reconocernos como comunidad.

Para esta maestra, conocer la historia contada por las abuelas y abuelos permite también conocer las memorias de los y las ancestros-as, puesto que, al recordar el núcleo familiar se forja una memoria que va trascendiendo de generación en generación, y que incide en la cultura, en la política, en lo social y en lo económico. El conocimiento de estas historias aporta a la construcción de significados de los niños, niñas y adolescentes para el reconocimiento de los territorios y territorialidades que allí se han construido y que han vivido sus familias en el contexto del conflicto armado. Esto permite la construcción de la memoria histórica y la construcción de paz, el identificar cuáles han sido los conflictos que han permeado y trascendido y cómo la violencia toca, de alguna forma, la vida de cada ser humano.

La memoria colectiva sobrepasa la memoria individual y la facultad de recordar se vincula con el ámbito colectivo por hechos sociales que impactan la vida e identidad de las comunidades (Durkheim, 2014). Es un entretejido de tradiciones y memorias individuales que dialogan (Jelin, 2002). Esta permite la reconstrucción del pasado de un grupo o comunidad, y se articula a la memoria histórica por medio de los relatos de aquellos sujetos que vivieron los acontecimientos del pasado y que comparten su experiencia con otras personas que no tuvieron esas vivencias (Aguilar, 2008; Halbwachs, 2011).

En su interés por recuperar esos recuerdos familiares y comunitarios significativos, Marcela ha echado mano de herramientas tecnológicas como los celulares o las cámaras fotográficas, que permiten conservar esos momentos significativos y que, de algún modo, contribuyen a la recuperación de las memorias, a su permanencia y difusión, dejando material audiovisual que pueda dar a conocer esos territorios e imágenes del conflicto armado, la violencia y la paz. Su clase en muchas ocasiones se torna en un proceso investigativo en el que se termina con producciones de gran valor a nivel territorial:

En otros casos hemos hecho ejercicios audiovisuales como los recorridos del barrio donde las familias, los primos, los tíos, cuentan cómo vivencian la paz en su barrio, y creo que está en deuda una actividad que he tenido en mente desde hace rato y es poder hacer un foro donde venga la gente de la comunidad y cuente cómo construye paz en su contexto. (Comunicación personal, 15 de enero de 2020)

Desde su experiencia docente, para Marcela la memoria individual se construye de manera colectiva en la palabra, la interacción y el encuentro; adicionalmente, no siempre es la víctima quien cuenta los hechos de manera directa, sino que, estos se construyen en distintos espacios como el familiar, escolar, laboral o barrial, y de diferentes maneras, como, por ejemplo, a través del intercambio de historias de vida. Finalmente, volviendo a la idea de paz, ella destaca que la Cátedra de la Paz y las memorias que allí transitan, no solo se centran en la guerra que atraviesa la historia colombiana, para ella son las experiencias y memorias de sus estudiantes las que ponen el acento en el conflicto o la construcción de paz. Así lo destaca en el siguiente comentario:

Yo he visto en la experiencia en Cátedra que la memoria también puede construirse desde la vivencia del estudiante frente a sus concepciones del barrio, de país, de la escuela, entonces yo acudo en varias ocasiones a reconocer su recuerdo, lo que él desea olvidar para construir un relato de memoria que no necesariamente tiene que ser el de la víctima, sino, que, por ejemplo, yo he conocido en el colegio estudiantes que su recuerdo es cómo en el barrio han existido procesos culturales donde ellos se forman como teatreros, artistas y ellos sienten que con eso ellos aportan a que en el barrio no haya (...) tanto dolor, sino que eso les permite crear una memoria del uso de las artes, de la música para la construcción de paz. Entonces, yo necesariamente no tendría que hablarles del conflicto en el barrio para que ellos traigan a colación, desde sus experiencias, un asunto de la memoria. No sé si soy clara. Pero yo no siempre parto de la guerra para hacer memoria. (Comunicación personal, 15 de enero de 2020)

En este entramado conflicto-paz, memoria individual- colectiva- histórica, la palabra es el centro en el desarrollo de la Cátedra, por lo que los encuentros se realizan en círculo, dando siempre la palabra a los y las estudiantes a partir de preguntas orientadoras y teniendo como excusa dispositivos que faciliten el habla, tales como la fotografía, los

relatos orales, la literatura o la música, todo ello desde una óptica reparadora. También ha hecho uso de la cartografía social, la cual se enfoca en ubicar los lugares donde se trabaja por la paz en Colombia o en situar dichos lugares en el contexto más próximo a las familias de los y las estudiantes, que es el barrio.

Destacamos de la misma forma que, para abordar el tema de “los recuerdos”, el tejido es una práctica de la cual ha hecho uso en sus dinámicas de aula. Los estudiantes se centran en tejer acerca del recuerdo más significativo que hayan tenido en sus vidas y conversan entre ellos mientras tejen. La maestra lo describe de la siguiente manera:

El tejido era un ejercicio reparador, sanador, donde yo me encuentro con el otro, comparto mi experiencia, entiendo que él y yo vivimos lo mismo, cuando vivimos lo mismo, podemos encontrar un punto de solución, de tratamiento del dolor que siento frente a eso.
(Comunicación personal, 15 de enero de 2020)

Todas estas estrategias implican que la profesora no se dirige a los y las estudiantes de manera magistral, su lugar docente se centra en la problematización, cuestionamiento y a veces orientación respecto de aquello que sus estudiantes narran, así puede evidenciarse en una de sus clases:

La profesora los saluda y les dice que en el colegio “se acaba de vivir un momento complejo, tenso” por el que se detuvo el descanso, y que este suceso “no se puede dejar pasar”. A continuación, explica que un niño, también de sexto grado, quería irse del colegio y tenía un arma blanca con la que podía hacerse daño, así que la comunidad educativa en general, junto con las autoridades competentes, tendrán que hacerse cargo de este caso. Sin embargo, les dice a los estudiantes que es importante preguntarse: “¿Qué hace que alguien traiga un arma al colegio? ¿Qué piensa y qué siente?”. Uno de ellos dice que “el niño no está del todo normal” y que él le había “enseñado” su navaja anteriormente. Tras unos segundos de silencio, la profesora señala que “hay que tener presente que la violencia genera más violencia”, y, mencionando el nombre del estudiante implicado en el inconveniente, apunta que, como algunos saben, este en diversas ocasiones ha mostrado que se altera fácilmente, pero “¿la violencia es la mejor opción? ¿Qué debería pasar con este muchacho?”. Un estudiante responde que

hay que acudir a Bienestar Familiar¹⁹⁰, porque es claro que “la mamá no está pendiente de él”, a lo que la profesora responde que “no siempre todos podemos estar acompañados por un adulto” y que “no se debe poner toda la carga sobre la mamá”. (Martínez, notas de campo, grupo 6°2_IE01, 27 de febrero de 2020).

A partir del reconocimiento de las memorias individuales, familiares y comunitarias de los y las estudiantes de Marcela, se da paso al reconocimiento y análisis de otras subjetividades que, desde el nivel nacional, permiten la reflexión en torno al conflicto y la paz, reconocer al otro, sus necesidades físicas y emocionales. Así las cosas, la siguiente fase del trabajo en la Cátedra de la Paz implica una constante apertura para identificar y adaptar diferentes materiales de trabajo, así lo menciona ella: *“por ejemplo, hay ejercicios que tienen que ver con reconocer el papel del campesino para Colombia, entonces, yo leo un informe, leo una conferencia, leo un texto y le doy lugar a la didáctica, es decir, empiezo a preguntarle al texto, a didactizarla y ahí sí las llevo al aula”* (Comunicación personal, 15 de enero de 2020).

Esta búsqueda constante y el desarrollo de nuevos materiales didácticos, no solo para dar cuenta de esas otras subjetividades, sino, también para recuperar las vivencias anteriormente mencionadas, hace que la Cátedra de la Paz nunca sea la misma cada año, pero usualmente la orienta a vincular aprendizajes de ciencias sociales, ética y valores y, en la medida en que tanto sus estudiantes como ella aprenden y profundizan, se ha dado lugar a áreas como historia, derecho y medio ambiente, es decir, tanto sus estudiantes como ella aprenden en la Cátedra de la Paz y construyen de manera constante nuevos conocimientos, lo que Schütz (1993) denomina “repositorio de conocimiento disponible”, en el que se almacenan experiencias que se amplían en cada “Aquí y Ahora”¹⁹¹.

Para el último año, el aporte, que me parece muy significativo, fue el que se hizo con el grupo de compañeros de la Institución. Como estábamos trabajando por nodos entonces empezamos a ver que la paz también tenía que ver con lo ambiental, con los derechos, en fin, empecé a recopilar un poco de lo que había pasado y darle lugar a discursos,

¹⁹⁰ Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF].

¹⁹¹ Entre comillas y con mayúscula inicial es como se encuentra citado en Schütz (1993).

por ejemplo, sobre los líderes sociales, sobre lo que pasa con los derechos de las personas en algunos territorios, sabía que tenía una deuda en lo histórico, entonces, por ejemplo, la Cátedra nunca había tenido un espacio donde hablara de los niños y niñas en la época de los liberales y conservadores, entonces me tocó pensarme un poco sobre qué momentos del país han sido así estructurales, para que ellos tuvieran en cuenta que era un momento histórico y que por algo pasaron las cosas en nuestro país, pero no es el eje central. (Comunicación personal, 15 de enero de 2020).

Sumado a lo anterior, la maestra ha hecho de la fotografía un recurso fundamental para abordar las memorias, su uso depende de la intención que tenga la clase, por ejemplo, con las fotos busca evocar momentos, personas y lugares significativos de los y las estudiantes a través de preguntas clave. También, se observan fotografías, especialmente del fotoperiodista colombiano, Jesús Abad Colorado¹⁹², quien ha registrado vivencias del conflicto armado en diversos puntos del país, y de ellas se hacen interpretaciones y se reconstruye la historia de la fotografía que se observa. Al respecto Marcela dice:

Lo que hemos hecho es contar, a través de sus propias fotografías, cuáles son esos momentos y esas personas que recordamos, por qué las recordamos, para qué las recordamos, por qué son importantes, y en esa plenaria donde todos traen sus fotos, donde utilizan la imagen como un medio para reflexionar sobre sí mismos, nos hemos dado cuenta de que hay cosas en común, entonces ahí empiezo yo a abordar que esa memoria que parece individual, “que solo me pasa a mí, que solo la tengo yo”, también la tienen los otros, y me doy cuenta (sic) que los otros, sus experiencias son similares y pues ellos comienzan a reconocer que mucho de lo que vive él lo vive el otro y entienden que pueden como encontrarse y conversar sobre eso. Si en algún momento hay una dificultad o algo, mirar cómo lo podemos solucionar entre todos, con los más pequeños. (Comunicación personal, 23 de enero de 2020).

Dependiendo del tiempo y de la disponibilidad de equipos audiovisuales, Marcela proyecta películas, dentro de las que se pueden nombrar: “Pequeñas voces” (2003), cuyo

¹⁹² “No se puede hablar de las imágenes del conflicto en Colombia sin mencionar a Jesús Abad Colorado”. (González, 2019, s.p.). Comunicador social y periodista quien, durante los últimos 20 años de su vida ha dado cubrimiento a la violencia en el país a través de la foto reportaje.

tema central es el desplazamiento forzado en una zona rural de Colombia. Esta película se presenta en un formato documental de animación y es dirigida por Jairo Eduardo Carrillo y Óscar Andrade (Ríos y Morales, 2011). “Los colores de la montaña” (2010) narra la historia de un grupo de niños que viven entre las montañas de cualquier pueblo colombiano. La trama se desarrolla mientras los niños juegan fútbol y en un descuido el balón cae en un campo minado (Posada, 2011). La película fue dirigida por Carlos César Arbeláez. “Silencio en el paraíso” (2011) muestra la violencia y la pobreza en la que viven dos adolescentes en la ciudad de Bogotá. Es un filme que aborda como argumento fundamental el fenómeno de las ejecuciones extrajudiciales, mal conocidas en Colombia como “falsos positivos”, perpetrados por miembros del ejército (Lerer, 2016). Las tres películas son producidas en Colombia Su labor docente, por tanto, no solo se orienta a transmitir una serie de contenidos apropiados previamente, sino que su práctica implica la constante búsqueda de nuevos materiales, la reflexión de los posibles caminos de profundización y problematización, lo que implica recursividad, indagación y reflexividad en su conjunto.

Yo puedo utilizar, por ejemplo, una conversación que tuve con algún par de otra institución donde me cuenta cómo hizo tal ejercicio y yo lo llevé al aula de clase, pero también cuento con que voy a una biblioteca y busco materiales, o que voy a un centro específico y busco materiales. (Comunicación personal, 23 de enero de 2015).

Igualmente, Marcela procura que su clase sea siempre una experiencia significativa para sus estudiantes. Ella plantea que las experiencias de sus alumnos-as se pueden llevar más allá de la teoría por medio de los sentidos y el tacto, esto es, el conocer y el reconocer los lugares, sucesos o hechos, a través del sentir, de las percepciones que tenemos, lo cual permite valorar los significados de experiencias, relacionarlas con lo teórico y proyectar transformaciones a la vida cotidiana, así lo menciona:

He visto es que les gusta mucho, y en algunos casos lo sienten como extraño, ¿cierto?, porque ellos no han imaginado a qué huele su barrio, entonces al principio lo toman en charla, como huele a diferentes cosas pues, pero cuando ya empezamos a trabajar se dan cuenta de que huele por ejemplo a esperanza, que huele a alegría, que huele a

diversión, entonces es como irlos llevando a eso. (Comunicación personal, 23 de enero de 2020).

En resumen, en su práctica docente, Marcela, realiza actividades de reconocimiento de las experiencias de los niños, niñas, adolescentes y sus familias, a partir de los cuales, recupera los significados subjetivos que les dan a los lugares en donde habitan y han vivido experiencias significativas, para posteriormente conectarlos con el contexto nacional. Su clase es un escenario en el que surgen series de preguntas que conducen a pensar dónde habita la guerra y la paz y por qué debemos construirla.

Cuando contamos sobre experiencias significativas, sobre lugares significativos, sobre eso que no podemos olvidar, entonces allí entonces escribimos, especialmente como partiendo de preguntas, entonces se hace la pregunta sobre por ejemplo dónde habita la guerra o dónde habita la paz. (Comunicación personal, 23 de enero de 2020)

Felipe: comprensión del ser humano como un ser “de conflicto”

Participar en una clase de Felipe es como sacudirse las rutinas e inercias de la vida cotidiana y adentrarse a un escenario de constante problematización y cuestionamiento que desnaturaliza todo lo que en lo cotidiano podríamos reconocer como “normal”; su particular visión del conflicto lleva a que cada elemento que configura la realidad de sus estudiantes sea susceptible de análisis y comprensión de los conflictos que permitieron que dicho aspecto se hiciera cotidiano, por lo que, si bien en la clase se hablan de asuntos relacionados con la vida diaria, estos tienen un trasfondo asociado al conflicto y a la construcción de paz. Así describe, por ejemplo, cómo las mismas formas de enseñanza son susceptibles de análisis a partir del conflicto, destacando lo que genera una práctica educativa abstracta en los estudiantes:

Y no lo crea, un profesor de matemáticas que solo hable de matemáticas puede (...) y es que nosotros registramos violentamente acontecimientos en el aula de clase, nosotros violentamos al alumno y hablo de “nosotros” en general, cuando un profesor de matemática solo va a martirizar al alumno con números “profesor, se me cayeron (...)”,

“¡No me hable! Esa es la ecuación”, y los chicos pensando que deben realizar otros actos, que pueden divertir esa ecuación, que la X puede ser una camisa, que la Y puede ser el pantalón, es que no tienen que ser “X” y “Y”, eso está mandado a recoger. (Comunicación personal, 24 de enero de 2020).

Este ejemplo, en conexión con los espacios de aprendizaje, da cuenta de la necesidad que tienen las y los profesores de reflexionar su práctica educativa para no llegar a causar algún tipo de impacto negativo en sus estudiantes. Esta misma necesidad es aplicable a la práctica educativa implementada en la Cátedra de la Paz, al realizar reflexiones que produzcan sensibilidad en los niños, niñas y adolescentes donde se abordan hechos de violencia que han sido traumáticos para los sujetos. Este saber y la empatía en torno al direccionamiento de las reflexiones, es de suma importancia para Felipe, pues él considera que los conflictos que se puedan generar en la institución educativa repercuten en la vida personal de los niños y niñas, además de permitir tejer vínculos que les posibiliten evitar los conflictos con personas que puedan perjudicarlos. Así, lo menciona: *“También ellos se dan cuenta de qué deben evitar, mínimo aprenden a evitar los conflictos, aprender a evitar en el barrio al jefe, al líder, al que les propone cosas malas, estar por fuera de ellos”* (Comunicación personal, 24 de enero de 2020).

La visión de Felipe se articula con una educación para la paz que se acentúa en la convivencia escolar, en la participación activa y en la resolución no violenta de conflictos (Valencia, Castillo y Maldonado, 2019): Del mismo modo, se reconoce el contexto sociopolítico de Colombia y se contrasta con las reflexiones sobre conflicto-paz en conjunto con la experiencia de los y las estudiantes y los contenidos de las prácticas pedagógicas para generar cambios de una visión negativa del conflicto a una como oportunidad transformativa con el propósito de amplificar las lecturas de la realidad (Villate, 2017).

De este modo, para Felipe el significado de conflicto está asociado a todos los actos de tensión, contradicción o confrontación que se dan, tanto a nivel interpersonal y colectivo, como institucional, es decir, en cada lugar y espacio que habitemos. Como seres humanos, está en nuestras manos el elegir y saber qué se quiere para la vida personal, como

lo afirma el docente: “*No, el conflicto no solo está en el Estado ni en las armas, ni en el paramilitar, ni en el guerrillero, el conflicto está en el barrio, en la comunidad, en las familias, el conflicto es un proceso cultural y social*” (Felipe, comunicación personal, 24 de enero de 2020). De esta manera, podemos afirmar que, para Felipe, la paz está en las decisiones y acciones que tomemos, teniendo en cuenta el conjunto de razones y motivaciones que nos orienten como seres humanos, por lo que el abordaje del conflicto y la paz en su aula de clase se centra en la necesidad de reflexión cotidiana en torno a dichas decisiones. Así lo avizora en la introducción a una de sus clases:

Continúa comentando que en esta Cátedra se van a aproximar a la relación entre la paz y el conflicto, a la comprensión del ser humano como un “ser de conflicto” y a un análisis de Colombia como una sociedad que ha vivido en el conflicto durante toda su historia. Con ayuda de varias preguntas invita a los estudiantes a pensar en la pertinencia de abordar estos temas: ¿Cómo es posible que en una sociedad conflictiva se desarrollen procesos de paz? ¿Cómo actuar para no repetir la historia? ¿Qué hacer cuando en un país han existido paramilitares, guerrilleros, delincuencia común? ¿Cómo darnos cuenta de la conciencia que necesitamos tener? A partir de esas preguntas, formula algunas otras vinculadas con el ambiente escolar y barrial: ¿el colegio tiene conflictos? ¿tiene bullying? ¿tiene delincuencia? ¿tiene presencia del Estado y de la autoridad? ¿hay problemas en la comunidad y en el barrio? (Martínez, notas de campo, grupo 9ºB_IE02, 13 de febrero de 2020).

El vínculo que Felipe realiza en su introducción entre conflicto e historia colombiana destaca la relevancia que van a tener en sus clases acontecimientos asociados al conflicto armado, no como hechos históricos *per se*, sino como acontecimientos que permiten comprender realidades similares actuales para extraer una lección de aprendizaje, razón por la cual considera que la memoria individual no debería morir; este maestro considera que al reconstruir actos de violencia, a través de la palabra, se generan las posibilidades para el aprendizaje de la no repetición de la historia y el conflicto, esto es, al identificarse con historias del pasado y al analizar cómo ciertos acontecimientos se repiten en la vida de otros, se propician aprendizajes para la no repetición, así lo menciona en este comentario:

Los chicos ya van pensando porqué esos actos hacen daño dentro del Estado al

ejercicio de la democracia, a la política, a la aplicación que a ellos les corresponda y ellos van [al CNMH], hacen las grabaciones, hacen el recorrido, traen historias, se cuentan historias y, a lo último, se tocan, se miran desde sí mismos cómo sería que ellos le pudiesen contribuir a una sociedad, no teniendo la maldad, mirando que esos espacios no son los verdaderos, que eso son solo actos de conflictos que nos han dado los actores y que nos representan en una forma de la memoria histórica que nos hace daño. Conociéndola por lo menos ellos no repetirían esa historia. El que repite una historia es porque se condenó (...), no porque la ha conocido. (Comunicación personal, 24 de enero de 2020).

En correspondencia, cuando Felipe habla de memoria, está haciendo referencia a las vivencias de cada ser humano, y, en el caso particular de Colombia, al conflicto armado que ha vivido el país y al reciente acuerdo de paz entre el Estado Colombiano y una de las guerrillas más antiguas, las Farc-Ep. Por tanto, relaciona directamente las memorias y la guerra, cuestión que trae consigo la construcción de un entramado de sentido asociado a la vida cultural, política, económica y social. Para Felipe recordar estos actos de violencia trae consigo la reflexión acerca del porqué de lo sucedido, las afectaciones colaterales y las posibilidades de contribución a la no repetición. Así lo afirma en el siguiente comentario:

Cuando ellos narran en esos acontecimientos: también le pasó a un tío, al primo, a la amiga, a la novia, la amante del papá, del tío; todos esos (sic) hechos, todo eso es memoria, y en la memoria hay algo muy importante: los seres humanos no aprendemos sino con los actos impactantes: Entonces enseñar, por ejemplo, ciencia para decir teoría y escribir números: $3x + 2y = 0$, ecuación de igualación, despejo X y Y ya, ahí no hay nada de emotivo, en estas acciones de la Casa de la Memoria, todo es emotivo, porque ellos ven las lápidas, ellos ven la casa de museo donde se registran los acontecimientos, secuencia a secuencia, ellos pasan por esas memorias, por esas frases que los cautivan y que los motivan, los incitan y muchas veces, los entristecen. (Comunicación personal, 24 de enero de 2020).

A partir de estos elementos: enseñanza práctica, aprendizajes para la no repetición y lo que menciona como emotividad, Felipe construye una idea de enseñanza con múltiples implicaciones para él como maestro, asunto que brinda pistas de la impronta que tendrán

sus prácticas de aula, así lo describe: *“El maestro es un guía. Ya maestros, no hay muchos, así de sencillo, maestros, no hay muchos, y enseñar es muy difícil, pero orientar, que habemos (sic) muchos orientadores, guías, incluso instructores, sí podemos hacerlo”* (Comunicación personal, 24 de enero de 2020). La idea de ser guía, orientador y no transmisor de conocimiento se traducirá en el aula en que sus estudiantes están constantemente expuestos a experiencias de búsqueda de información, en los que se desarrollan algunas habilidades cercanas a la investigación.

Lo expuesto por Felipe coincide con la investigación de Bautista Erazo (2015) al referir que las memorias en periodos de conflicto abordadas en el aula de clase son una alarma para las próximas generaciones y, en ese sentido, se hace ineludible exponer en lo público el dolor de la guerra para evitar naturalizar la violencia y lograr sensibilizar a la sociedad; en otros términos, se trata de una memoria aleccionadora (Aguilar, 2008).

Felipe, en esta búsqueda de formas de enseñanza de la Cátedra de la Paz, ha analizado, que es importante el saber observar lo que sucede a nuestro alrededor, así lo menciona: *“yo les digo a ellos que es el principio del conocimiento, que es la observación”* (Comunicación personal, 24 de enero de 2020), razón por la cual sus clases se caracterizan por el análisis, la deducción y la problematización de lo observado, como se describe en el siguiente fragmento de observación:

El profesor ordena conformar grupos de tres o cuatro personas para pensar, y luego consignar en una hoja, un problema que exista a nivel nacional, en el colegio o en la comunidad, junto con su posible solución. Los estudiantes se aprestan a seguir las instrucciones y, mientras tanto, sostengo una breve conversación con él: me cuenta que también es profesor de Ciencias Sociales y Economía en la misma institución y que intenta que todo sea “práctico”, es decir, que los jóvenes conozcan o descubran por sí mismos la aplicación de los conceptos estudiados en el aula. (Martínez, notas de campo, grupo 9°B_IE02, 13 de febrero de 2020).

Este principio de observación es cuestionado y problematizado en los análisis de la clase, procurando la complementariedad y el intercambio de saberes, de manera que se

profundice en las causas y consecuencias de aquello que se observa y, finalmente, se vislumbren alternativas de solución a los conflictos objeto de análisis; proceso con el cual se fortalece la observación, la capacidad crítica y analítica. Se parte, por tanto, de la observación de una experiencia práctica de los y las estudiantes y, posteriormente, se relacionan entre ellas y se extraen aprendizajes de carácter general, así se evidencia en el documento que les propone a sus estudiantes el profesor, en una clase posterior a escuchar que las principales problemáticas observadas son el hurto y el expendio de drogas:

Para comenzar, les dice que va a mostrarles un texto -que sostiene en sus manos- producido por el Municipio de Medellín y el Museo Casa de la Memoria con docentes de la ciudad (este texto lleva por título “Aprende de la memoria”). Allí se exponen algunos “acontecimientos” de los años 80, 90 y principios de los 2000, “desde violencia barrial hasta narcotráfico”, con el propósito de que la población no los olvide. (Martínez, notas de campo, grupo 9°B_IE02, 12 de marzo de 2020).

Además del anterior ejemplo, los estudiantes de Felipe, a lo largo del curso, responden cuestionarios, elaboran mapas conceptuales, participan en foros y en conversatorios y realizan entrevistas a familiares y allegados sobre temas relacionados con las memorias. Las limitaciones en el tiempo de clase obligan a que muchas actividades se dejen como tarea por fuera del curso; sin embargo, procura espacios de socialización y discusión entre estudiantes, lo que se evidencia en las actividades de trabajo en grupo y la disposición del aula en círculo, de manera que todos puedan verse y escucharse.

Es frecuente en las clases de este maestro el uso de artefactos electrónicos como celulares, tabletas, computadores, cámaras fotográficas y filmadoras para compilar información de las lecciones y de las salidas pedagógicas. Con dicha información, los estudiantes construyen un módulo relacionado con todo lo que vieron durante el año escolar. Cabe aclarar que estos aparatos tecnológicos no son obligatorios y que cada estudiante puede consolidar su módulo con los recursos que tenga disponibles. A continuación, un ejemplo de ello:

Algunos estudiantes se acercan al profesor para mostrarle sus avances en el módulo, documento de Word que paulatinamente van modificando desde sus celulares (...) Puede observarse que allí ponen una foto, se describen a sí mismos, consignan aprendizajes sobre el curso e incluso construyen un glosario acompañado de imágenes con términos importantes o desconocidos, como "antropología" y "sociología". El profesor los felicita, los anima a continuar nutriendo el módulo y me explica que de esa manera "cada uno va a quedar con un libro propio". (Martínez, notas de campo, grupo 9°B_IE02, 13 de febrero de 2020).

La literatura es una fuente primordial para el desarrollo de sus clases, por ello recurre a la poesía, especialmente del poeta Everardo Rendón Colorado y a la lectura de libros como “12 lecciones para la Cátedra de la Paz”, “Creciendo con mi hijo” y “Urbanidad de Carreño”. Los dos primeros de su propia autoría. Así mismo, el profesor menciona que para él son muy importantes las ciencias sociales porque tienen muchas alternativas metodológicas como son la etnografía y la geografía, herramientas que permiten conocer la historia y a partir de ello, construir memoria histórica.

En sintonía con su postulado de conocimiento práctico, las diferentes actividades que propone se orientan a exponer a los estudiantes a experiencias significativas, que les permitan experimentar de manera directa elementos relevantes de los contextos de estudio, tales como la biodiversidad, las características físicas del país, las condiciones de vida de las personas, las diferencias socio-espaciales en la configuración de la ciudad, entre otros elementos acompañados de la historia del conflicto armado en el país, objetivo que logra a través de recorridos por lugares significativos de la ciudad como el jardín botánico, el museo Casa de la memoria o el viaducto del metro.

Laura: “*las ideas en este país no han sido respetadas nunca*”

Ser una persona afectada directamente por el conflicto armado en el país, marca de manera particular la práctica docente de Laura. Esta maestra, tal como relatamos en el capítulo anterior, no es ajena a hechos victimizantes del conflicto armado, ya que ha sufrido el dolor de perder a un ser querido debido a la intolerancia, por lo cual, para ella el conflicto está principalmente asociado al funcionamiento del Estado: “*analicemos qué es lo que pasa*

con el asunto de la guerra, ¿por qué nos quieren hacer matar?, aparte de que es un negocio, también les conviene que nosotros, la base de la sociedad, nos matemos y, mejor dicho, que todos nos volvamos como unas grandes autodefensas” (Comunicación personal, 14 de febrero de 2020). No obstante, para ella el hacer justicia por mano propia no es verdadera justicia, problematización que será una constante en sus clases y que es posible vislumbrar en las conclusiones a las que llegan sus estudiantes, así se evidencia en una de las observaciones:

En el segundo grupo, una estudiante indica que el conflicto armado ha afectado al país económicamente, pues “el Estado destina el dinero a la guerra en lugar de invertirlo en educación”; y socialmente, pues “hay personas inocentes en grupos armados por culpa de las malas decisiones del gobierno”. (Martínez, notas de campo, grupo 9°4_IE03, 10 de marzo de 2020).

En este sentido, para Laura la violencia es impulsada por el Estado, y toca a todas las personas sin importar su creencia religiosa, inclinación política, género, cultura o economía. La guerra es perpetrada como un negocio en el que se pasa por encima de vidas humanas, por lo cual, la sobrevivencia de las ideas es una búsqueda constante en la vida de todos los sujetos que no se ajusten a las normas y reglas construidas en la sociedad. Así lo afirma en este comentario relativo a su vivencia.

Pienso que las ideas en este país no han sido respetadas nunca, el hecho de ser uno distinto, es señalado, por ejemplo, yo perdí filosofía en el colegio porque pensaba distinto al profesor, entonces simplemente él se desquitó conmigo, porque yo era la única que le discutía, yo era la única que no estaba pues de acuerdo. Entonces sí, el mundo de las ideas aquí es muy grave, que una persona sea distinta, que vista distinto, por ejemplo, mi hermano León, él salía a la esquina y le decían... yo de niña salía a despedirlo y veía que le decían “adiós, loca”, y yo a los 5 años yo qué iba a saber qué era eso de “loca”, pero yo, más raro, intuía que era algo malo, y decía “algo malo hay ahí, pues, ¿por qué le dicen así?”. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2020).

Su práctica de aula en la Cátedra de la Paz, por tanto, se centra en analizar aquellos acontecimientos históricos que dan cuenta del ejercicio de la violencia a nivel estatal y sus afectaciones a la ciudadanía, lo que implica que la Cátedra tiene un relevante acento

histórico, que como se verá más adelante, para la docente, permite avizorar causas y consecuencias derivadas en la actualidad. Adicionalmente, en correspondencia con la intención del abordaje de las memorias, esta orientación histórica se realiza combinando ejercicios de investigación en los que los y las estudiantes recuperan historias de vida de sus familiares, las relacionan con acontecimientos históricos y con el contexto actual, para comprender las razones de lo sucedido. Lo que implica que la Cátedra permite un recorrido histórico por el conflicto armado colombiano y su relacionamiento con problemáticas contemporáneas.

Para esta maestra, llegar a la implementación de la Cátedra de la Paz implica partir de las experiencias que atraviesan la vida de cada colombiano y extraer de ellas aprendizajes que problematicen prácticas asociadas al conflicto y la violencia, evidenciar razones y motivaciones relacionadas con estas prácticas y reflexionar sobre sus consecuencias, como lo describe a continuación:

Entonces nos prohibió [el papá] ir a la iglesia, y nosotros no nos dábamos por enterados, pues, no nos importaba y cuando empezó a importar fue cuando daban la iglesia duro en el barrio, en Las Playas, por parlante, y él [papá] llegó un día muy ofuscado: “¿pero por qué me tengo que aguantar yo esta misa si yo no soy católico?”, entonces cogió un martillo y fue y le dijo al sacerdote que tenía que apagar eso, como fuera y eso ocasionó un lío en el barrio. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2020).

La comprensión del contexto histórico, ese punto de encuentro entre la historia y la memoria para dar cuenta de la elaboración del pasado (Calveiro, 2006; Traverso, 2007; Carretero, et. al, 2013) y de las causas por las que han sucedido hechos de violencia en los territorios es de suma importancia para Laura a nivel educativo en general. Como vemos, al recordar eventos de su vida, esta maestra tiene la posibilidad de reflexionar los significados asociados a la memoria individual, que para ella remiten a la escucha entre participantes de la Cátedra de la Paz, al reconocimiento de vulnerabilidades y vulneraciones en los relatos y a la empatía al momento de hacer reflexiones sobre sus consecuencias.

Una primera herramienta implementada por Laura para la recuperación de memorias, parte del principio de relevancia de la familia como escenario inicial de socialización, que por la significatividad de los lazos afectivos que allí se construyen se constituye en una primera fuente de reflexión a partir de la fotografía. El álbum fotográfico o las fotografías familiares de manera general, han servido como herramienta para el rescate de la memoria. Pedir a los alumnos y alumnas que reconstruyan esa memoria histórica de la familia por medio de las imágenes fotográficas que tengan sus padres, abuelos, entre otros familiares, ha permitido que una imagen sea la excusa para rescatar recuerdos y momentos relevantes que quedan en la memoria y que, además, permiten la comprensión del contexto social, político, cultural y económico del momento.

Yo me he dado cuenta (sic) que en el caso de los más adultos, ellos siempre traen historias de un momento específico de la violencia en Colombia que fue la época de los liberales y los conservadores, entonces cuando yo empecé a darme cuenta de que ese era el momento que más referenciaban sus abuelos, entendí que tenía que hablar en algún momento de la Cátedra de eso, entonces ahí fue donde empecé a tomar esos contenidos que no son profundos, sino que más bien lo hago desde las voces de niños y niñas, entonces ellos comienzan a preguntar a los abuelos cómo vivían en ese tiempo, cómo se vivía cuando eran pequeños, qué les había pasado, cómo les pasó, y lo traemos pues al aula de clase. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2020).

Esta recuperación inicial, complementada con actividades de rastreo documental con base en las noticias de los periódicos, los libros “La mala hora” de Gabriel García Márquez y “A lomo de mula” de Alfredo Molado, la elaboración de rutas poblacionales para definir recorridos de los colonizadores y migrantes identificando medios de transporte, formas de comunicación y definiendo los roles de los hombres, las mujeres, niños y niñas, le permiten a la profesora un abordaje del conflicto armado y la paz desde la época de La Violencia¹⁹³ hasta la actualidad. Todo ello marcado por la sensibilidad de la experiencia vivida por personas significativas para los y las estudiantes, lo que permite que el aprendizaje tenga un talante personal, emocional, incluso íntimo, no solo para los niños, niñas y adolescentes, sino también para ella como víctima directa, permitiéndoles reconocerse en las afectaciones

¹⁹³ Periodo de la historia de Colombia comprendido entre el año 1946 hasta 1965 aproximadamente.

sufridas a corto, mediano y largo plazo, así lo relata en su vivencia personal:

Más bien sobrevivientes, porque yo pienso que también cuando mi mamá, pues uno cuenta la historia de retazos que escucha, retazos de la memoria, que sé conscientemente, cosas que yo me acuerdo, ellos vivían en Salgar, tenían sus tres hijos cuando empieza la violencia del 48, vivían en Salgar, y que te contaba que mi papá era neutral, y que no quería que los amigos, entre liberales y conservadores se pelearan, y un día mi mamá que lo esperaba, vio que lo estaban esperando para matarlo, entonces ella cogió las cosas, las metió en costales y cogió los tres niños que tenía, y le hizo travesía a mi papá y se vinieron huyendo por el monte, y llegaron a Medellín sin nada, porque las cosas las tenían allá, desplazados. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2020).

Esta forma de abordaje de la Cátedra de la Paz permite materializar lo que significa la memoria individual para la maestra, en el sentido de ser una construcción de sentires, experiencias, charlas, reflexiones y escuchas que niños, niñas, adolescentes y sus familias han adquirido y se transmiten con el pasar de los años. Son historias que nos conectan como seres humanos y que, además, construyen nuestra sociedad, cultura, política y vida económica, así lo afirma en este comentario: *“pienso que ellos [los y las estudiantes] sí logran hilar mucho, articular, ¿esto como qué tiene que ver?, como historias conectadas, ¿esto por qué es así?, pues yo actúo así, esto tiene que ver también como con una historia familiar”* (Comunicación personal, 14 de febrero de 2020).

Para Laura, compartir y unir memorias individuales es lo que da paso a la construcción de memoria colectiva. Esta es entendida por ella como acontecimientos y vivencias de las comunidades y pueblos del país, que, recopiladas, construyen las historias de esas otras voces. En otros términos, darle una ruta diferente a lo que ha sido la construcción de la memoria histórica en el país. Para ella el significado de memoria colectiva es la construcción de esas voces que no han sido escuchadas, que han sido acalladas por tener un pensamiento político diferente, una inclinación sexual específica o, por el simple hecho de pensar distinto, asunto que constantemente se problematiza en sus clases y se procura superar con la forma en que abordan las reflexiones, así lo menciona:

Pues a mí me parece que, de muchas cosas, lo primero: hacer una reflexión sobre nuestro país, eso es una de las cosas principales que es necesaria, demostrar como otras rutas de pensamiento a los estudiantes de demostrar pues eso precisamente de la memoria histórica, el surgimiento de todos esos grupos armados, algo como pensar seriamente el país, eso es una de las cosas que me parece a mí. Yo les decía: “es preocupante que Petro gobierne cuatro años en Bogotá y todo el mundo se le viene encima, lo acusaron de cincuenta mil cosas”, y cómo llevamos más de doscientos años gobernados por estos oligarcas. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2020).

De este modo, Laura comenta que la memoria colectiva debe ser una construcción de esas voces que no han sido escuchadas en conjunto, que aportan diferentes conocimientos que permiten entender el porqué de los hechos, adentrarse en conocimientos políticos, sociológicos, culturales, económicos, puesto que de allí se derivan y surgen diferentes conflictos, que, para el caso colombiano, emanan hechos violentos que en ocasiones no entendemos, que debemos descubrir y construir a través de procesos investigativos.

Dado el lugar relevante que Laura asigna a la teoría en el proceso de enseñanza, posterior a la recuperación de memorias individuales y su configuración colectiva, complementa las reflexiones recurriendo a antecedentes históricos. Esta maestra utiliza la historia como marco analítico que permite recuperar antecedentes de los procesos analizados. Así se avizora en el siguiente comentario relativo al abordaje de las condiciones de vida de las mujeres:

Particularmente en Colombia, sobre cómo la mujer hasta hace poco fue considerada como un sujeto social, de resto pues una persona que dependía del hombre hasta en el nombre, hasta en la cédula se tenía que poner que era “de Fulanito de Tal”, el que había muy poco reconocimiento de lo femenino, y que cómo pues a partir de luchas que hicieron aquí personas como María Cano, Betsabé Espinal, mujeres que fueron muy significativas para reivindicar los derechos de la mujer, y, posteriormente, todo lo que fue el movimiento feminista, y lo que llamamos “la revolución psicodélica de los años 60” que posicionó a los niños, a los jóvenes y a las mujeres en el escenario de los derechos individuales y sociales, y que por fin tuvieron el derecho a la palabra. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2020).

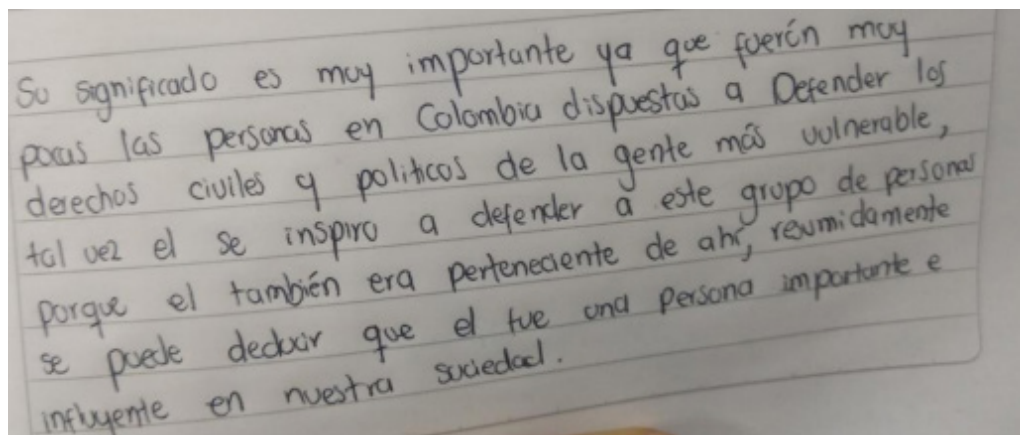
El abordaje de los antecedentes históricos varía dependiendo de los ejemplos de la vida cotidiana recuperados en las memorias individuales y colectivas, de manera que se logre fusionar y traer la teoría a la práctica, por lo cual, en su experiencia, algunos ejemplos concatenados con las condiciones de vida de las mujeres, son mencionados en clave de las relaciones de pareja, relaciones familiares y de amistad, conectando el hecho histórico a aprendizajes éticos que orienten la vida cotidiana de sus estudiantes. Para esta profesora, si se buscan soluciones a problemáticas cercanas y pequeñas podremos entender las dinámicas y sucesos en los conflictos más grandes. Dicho de otra manera, ver primero el contexto micro-social para llegar a entender, posteriormente, el contexto macro, asunto en el cual radica la relevancia del posicionamiento teórico en la historia.

Adicionalmente, como impronta propia del pensamiento histórico, para Laura es muy importante la comprensión de las causas de los hechos y las consecuencias que esto conlleva, por lo que orienta sus clases de manera que los análisis hagan explícitos estos aspectos en las diferentes escalas de reflexión, para así lograr aplicabilidad de lo aprendido; así lo menciona:

Entonces eso sí sirve, porque ellos empiezan a tener otro tipo de referentes, a ver otras explicaciones, a analizar más el medio, como cuando yo les decía, les estoy explicando lo de la relación de pareja que yo le he dicho “esto lo estamos viendo, pero es para que ustedes entiendan en pequeño lo que pasa en grande” y cuando decimos “la forma de resolver los conflictos acá, son 4 formas: una es evadir, otra ceder, otro imponer, y la última, llegar a acuerdos”, entonces hicimos el ejercicio de cómo lo resolveríamos, entonces les dije: “esto, por ejemplo, lo podemos aplicar en las problemáticas familiares y lo podemos aplicar también en problemáticas de barrio y en las problemáticas del país, ¿qué sucede si lo solucionamos evadiendo?”. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2020).

La identificación y el análisis de causas y consecuencias del conflicto armado o, la violencia, también es aplicado a partir de preguntas orientadoras que posibiliten a los niños, niñas y adolescentes recurrir a acontecimientos del pasado para entenderlos como

antecedentes de situaciones presentes, por lo que la lógica inductiva facilita la explicación de acontecimientos analizados. Así se evidencia en la siguiente respuesta dada por un estudiante, ante la pregunta de la profesora sobre el “*significado del papel de Jorge Eliécer Gaitán en la historia de nuestro país*”:



(Notas de campo, grupo 9°6_IE03, 10 de marzo de 2020).

Estos esfuerzos de recuperación y abordaje de las memorias individuales y colectivas de los y las estudiantes y sus familias vinculadas con antecedentes históricos que orienten teóricamente los análisis, de acuerdo con Laura, son de utilidad, no solo como conocimiento *per se*, sino como aprendizajes que permiten la reflexión y construcción de paz en los territorios. Para esta maestra la construcción de paz se refleja en nuestros comportamientos cotidianos como personas, pues para ella cada acto incide en la vida de los demás reproduciendo o transformando la violencia, así se avizora en este comentario: “*sirve, por ejemplo, que una chica resulte la novia de uno de esos que manejan las fronteras*¹⁹⁴, *y que también incida en un cambio de mentalidad en esa persona*” (Comunicación personal, 14 de febrero de 2020). Su ejemplo, si bien puede ser problematizado, en la medida en que hay disparidades de poder entre una estudiante y un integrante de un grupo delincuencia, evidencia la idea de que en las relaciones

¹⁹⁴ “... un concepto que se ha utilizado para delimitar el espacio que puede transitarse o no, de acuerdo a las reglas de grupos armados ilegales que operan dentro de la ciudad. Este fenómeno afecta a la población en general, restringiendo por un lado la movilidad y la ocupación del espacio público, y por el otro, naturalizando el miedo y la desesperanza entre los habitantes”. (Arteaga, Restrepo y Múnera, 2013, p. 3)

interpersonales están las posibilidades de cambio o modificación de comportamientos para la construcción de paz. Además, hay un juego dialéctico entre el conflicto armado a gran escala y las relaciones de poder en la escala micro de conflicto que permea la vida cotidiana de la escuela y con ella, la vida de los y las estudiantes. Asunto al que apunta constantemente en sus clases.

En esta misma línea, Laura afirma que la escuela como territorio de paz, y la Cátedra de la Paz en particular, deben contribuir a esta construcción de conocimiento frente a la paz y la transformación de problemáticas que se presentan en su interior. Ejemplo de ello es el Bullying, que pone de manifiesto, es una tarea y búsqueda constante su prevención al interior de las instituciones educativas: *“que el colegio, por lo menos, sea un territorio de paz, acabar, por ejemplo que se logre minimizar el asunto del bullying, porque también uno lo da en las clases, es decir, si nos miramos al espejo, nadie es perfecto”* (Comunicación personal, 14 de febrero de 2020), por lo que es posible afirmar que para Laura la construcción de paz se da en el relacionamiento cotidiano, a partir de los comportamientos humanos, asunto en el que es ejemplo la escuela y la Cátedra de la Paz.

Entonces, yo pienso que uno minimiza la violencia en la escuela, eso yo pienso que es positivo, y por lo menos en las propias familias logra minimizar eso, logra que los pelados hablen con los papás, o por lo menos que se vuelvan como una especie de mediadores, no todos, pero pienso que de ahí salen algunos estudiantes que sí pueden ser unos mediadores de paz. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2020).

Marcela, Felipe y Laura abordan y articulan las diferentes memorias – individual, colectiva, histórica - como dispositivos pedagógicos, donde las vivencias de los y las estudiantes tienen un lugar protagónico. A partir del diálogo y, más allá de las clases magistrales, ayudan a los y las alumnos-as a analizar sus propias experiencias y circunstancias en ámbitos familiares, escolares, barriales, locales y nacionales, así mismo, a considerar las de otros-as que son modelos o figuras icónicas. Por otro lado, observamos que las prácticas pedagógicas de estas maestras y Felipe operan de acuerdo con sus comprensiones personales sobre el conflicto y la violencia, hecho que también reseñamos en los antecedentes investigativos, capítulo 1, en el estudio de Sánchez Corrales (2018) al

afirmar que las subjetividades y experticia de los maestros y maestras atraviesa la construcción social del conocimiento en lo metodológico y epistemológico de la organización de sus momentos pedagógicos.

Las principales dificultades para desarrollar las propuestas formativas de Marcela, Felipe y Laura se inscriben dentro de varios aspectos que se pueden discriminar de la siguiente forma: disciplinarios y comportamentales por parte de los y las estudiantes, quienes no siempre están en disposición de recibir la clase. Dentro de este mismo orden, podemos mencionar el temor de abordar temas asociados al conflicto armado que tocan directamente la sensibilidad de los y las estudiantes, además de la cautela que se debe tener para no generar conflicto con la comunidad dado el contexto de violencia arraigado en los barrios por la operatividad de bandas delincuenciales. Por otro lado, las reuniones de docentes, los paros, los avances de proyectos institucionales obligatorios y las jornadas pedagógicas que impiden un desarrollo normal del cronograma de actividades. Otras de tipo económico, donde, tanto las instituciones como los y las estudiantes, no cuentan con los recursos materiales y físicos necesarios para desplegar las ideas pedagógicas y didácticas que pretenden los y las docentes.

Develamos que la construcción social del conocimiento sobre memorias, a partir de las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz tiene componentes producidos en la vida diaria (Mc Laren, 2005) que son llevadas al aula de clase donde las distintas voces de los y las estudiantes son escuchadas para dar cuenta de sus significados y de su mundo de la vida, dando lugar a múltiples discursos y subjetividades. Estos elementos, como se verá en el siguiente capítulo, se traducen en una transformación constante de los sentidos y significados que, en torno al conflicto, la paz y las memorias construyen, no solo los estudiantes, sino también los profesores y profesoras. El aula de clase, por tanto, es un escenario que transforma a los sujetos a partir de sus aprendizajes.

6.2 Lugar de los conflictos y las memorias en las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz.

La indagación en torno al abordaje de las memorias en la Cátedra de la Paz, reviste importancia para los actores entrevistados quienes muestran varias aristas que hablan de su urgencia en la escuela. En primera instancia, destacan que la escuela es un territorio que se preocupa por el reconocimiento del contexto, asunto que se releva en las prácticas de aula de los tres profesores-as protagonistas del estudio, contexto que, en cierta medida, está concatenado con los proyectos de vida de los miembros de la comunidad educativa. Con ello se fortalece la cooperación y se identifican intereses comunes en los espacios habitados, además se contribuye a formar sujetos políticos en un sistema democrático (Docente5, comunicación personal, 27 de octubre de 2020), asunto sobre el cual se volverá en el último capítulo y que da cuenta de coincidencias con las pretensiones de otros actores que directamente no implementan la Cátedra de la Paz.

De otro lado, existe entre esos otros actores la pretensión de que, al reflexionar y comprender el conflicto en Colombia y los daños irreparables que ha causado, se posibilite crear las condiciones para la no repetición (Docente5, comunicación personal, 27 de octubre de 2020; Líder sindical1, comunicación personal, 27 de octubre de 2020 y Representante de MOVICE, comunicación personal, 4 de noviembre de 2020), asunto en el que coinciden con las prácticas de aula del profesor Felipe. En esa medida, las memorias desde la escuela podrían constituir una forma de proteger y fortalecer los tejidos sociales porque redimensiona el sufrimiento de las víctimas y resignifica los hechos de violencia (Líder sindical2, comunicación personal, 26 de octubre de 2020). No se trata solo de los horrores, sino de narrar también las resistencias. Así, las memorias en la escuela comportan elementos pedagógicos, éticos y políticos que desentrañan lecciones y lesiones desde una razón anamnética que propenda por repensar en las lógicas de la condición humana (Académica1, comunicación personal, 28 de octubre de 2020). Todos estos elementos son susceptibles de visibilización en el quehacer de Marcela, Felipe y Laura; además, tal como aparece en el capítulo 1, son tópicos problematizados por Bayona y Espitia (2018); Castillo Prieto y Méndez Castiblanco (2019); Madrigal Garzón (2015); Ortega Suárez (2017) Sánchez Corrales (2018); Villate (2017).

En medio de estas apuestas y necesidades compartidas en las Instituciones Educativas de trabajo y contextos que circundan a los tres docentes, estos abanderan la iniciativa de orientar la Cátedra de la Paz en clave de recuperación de las memorias, mediando en este proceso sus apuestas personales y las expectativas de los anteriores actores, por lo que, desde el proceso de planeación de su quehacer, sus decisiones dan cuenta de formas específicas de asumir la construcción de conocimiento en torno a las memorias relacionadas con los conflictos.

Uno de los primeros aspectos a destacar como parte de la construcción social de conocimiento está asociado al desarrollo de material didáctico apropiado para niños, niñas, adolescentes y jóvenes en relación con el conflicto armado y la paz en Colombia (Funcionario1 Museo Casa de la Memoria, comunicación personal, 4 de noviembre de 2020; Funcionaria2 Museo Casa de la Memoria, comunicación personal, 4 de noviembre de 2020). Asunto que destaca los esfuerzos realizados por estos-as maestros y maestras para adaptar materiales y, a través de las actividades propuestas, hacerlos apropiados para llevarlos al aula, lo que implica que ponen en juego su saber teórico para plantearlo en términos que sean asequibles, comprensibles y aprehensibles para sus estudiantes.

Red semántica sobre “Relevancia de las memorias en la Cátedra de la Paz”

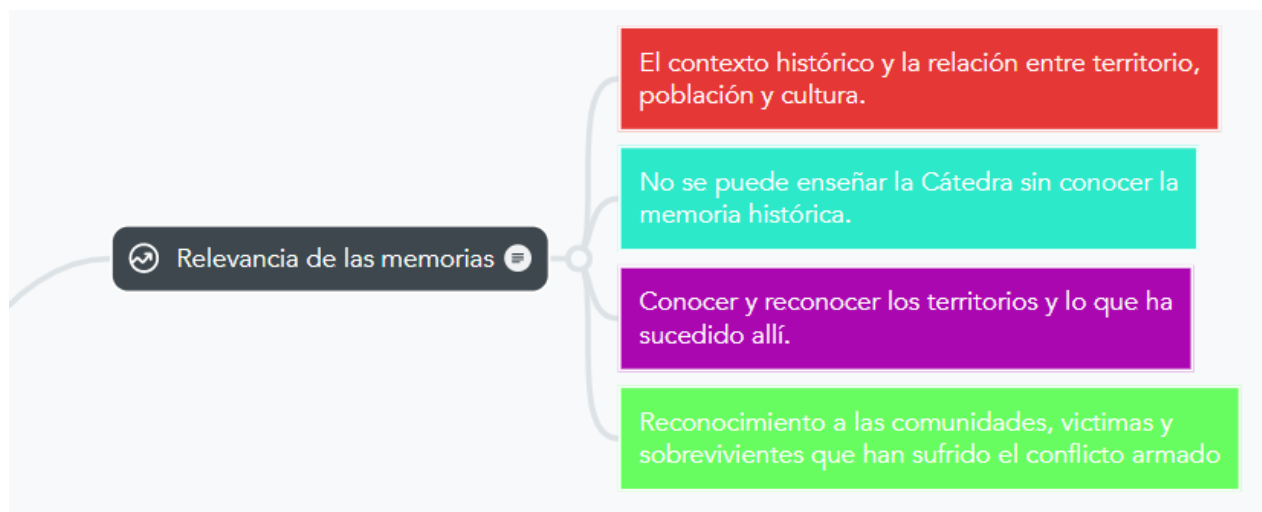


Figura 7. Fuente: Elaboración propia a partir de codificación y análisis de información primaria en Atlas.Ti v. 9

La entrevista con dos funcionarios del Museo Casa de la Memoria (Comunicación personal, 4 de noviembre de 2020) mostró que, efectivamente, una de las deudas que se tiene con el público es adaptar el material y los lenguajes a la población de niños, niñas y adolescentes. Al respecto, el avance que se ha hecho es una exposición titulada “Niñez, entre el conflicto y la esperanza” donde se cuenta la historia del conflicto armado en Colombia y el papel que los niños, niñas y adolescentes han jugado en él. Con esta exposición se hizo una construcción de juguetes en la lógica de la memoria restaurativa con el objeto de que se piense, no solo en lo que pasó, sino cómo se pueden generar transformaciones en la resolución de conflictos (Funcionario1 Museo Casa de la Memoria, comunicación personal, 4 de noviembre de 2020; Funcionaria2 Museo Casa de la Memoria, comunicación personal, 4 de noviembre de 2020), asunto que si bien aporta a los abordajes realizados por los tres maestros-as se queda corto en las líneas de profundización que los mismos proponen, por lo que, incluso, podría afirmarse que el desarrollo de estos materiales siempre serán una búsqueda constante.

La búsqueda y adaptación de material idóneo para abordar las memorias en básica secundaria y media por parte de los y las docentes de la Cátedra de la Paz de estas instituciones educativas públicas de Medellín está condicionada por el contexto, la vida cotidiana de cada escuela, los recursos físicos, materiales y humanos con los que cuenta (tanto la escuela como la comunidad, los y las estudiantes y los y las acudientes), el tiempo destinado para la Cátedra, y las necesidades de abordar ciertos temas coyunturales que emergen a lo largo del año escolar, lo cual evidencia que no hay conformismo por parte de los maestros y maestras frente a la carencia de recursos, por el contrario, ellos acceden a diversas fuentes y aprovechan sus relaciones o redes de maestros-as y la pertenencia a otros espacios académicos para indagar, seleccionar y construir materiales de apoyo para las clases. En últimas, lo que se evidencia es un esfuerzo coordinado entre docentes, estudiantes, instituciones y comunidades educativas.

En este sentido se destaca como parte de la construcción de conocimiento las prácticas, disposición de recursos y saberes, distribución del tiempo y del espacio, que emerge de los esfuerzos de estos-as docentes y que en cada una de las instituciones educativas tiene significaciones diferentes. Sin embargo, ellas coinciden en su voluntad de matizar los hechos de barbarie cuando emergen experiencias traumáticas asociadas al conflicto armado, barrial o al narcotráfico, evitando un anclaje único de las prácticas pedagógicas a acontecimientos de violencia y dolor pues la idea es mostrar esfuerzos de construcción de paz, la resistencia y resiliencia de las comunidades.

6.2.1 Herramientas para la construcción social del conocimiento sobre memorias en el aula de clase.

En el reto de implementar la Cátedra de la Paz, los maestros y maestras han construido herramientas que permiten conocer de manera pedagógica, ejercicios de memoria histórica y articular a los significados de los niños, niñas y adolescentes nuevos sentidos para lograr la búsqueda y reconocimiento de la verdad y la no repetición. De acuerdo con un funcionario de la Comisión de la Verdad (y exfuncionario del área de pedagogía de la CNMH), la Cátedra de la Paz tiene unas temáticas y perspectivas, pero no desarrolla didácticas, por lo cual los y las docentes aportan a la construcción social del conocimiento con el diseño de herramientas y propuestas curriculares propias; sin embargo, son experiencias con un impacto muy localizado, se quedan en pocas personas, no hay sistematización ni la posibilidad de diálogo entre las diferentes experiencias (Comunicación personal, 5 de noviembre de 2020).

A partir de su experiencia práctica, los-as maestros-as aportan a la construcción de estrategias pedagógicas para abordar las memorias en la escuela, teniendo como excusa la Cátedra de la Paz. Las producciones de estos-as maestros-as a nivel didáctico, pedagógico y académico son la posibilidad de contribuir a entender algunas dinámicas sociales, políticas, culturales y económicas de Colombia, de tal forma que los términos empleados, los conceptos trabajados y las actividades realizadas sean asertivas para esta generación de niños, niñas jóvenes.

Red semántica sobre “Herramientas para construir memorias en la Cátedra de la Paz”

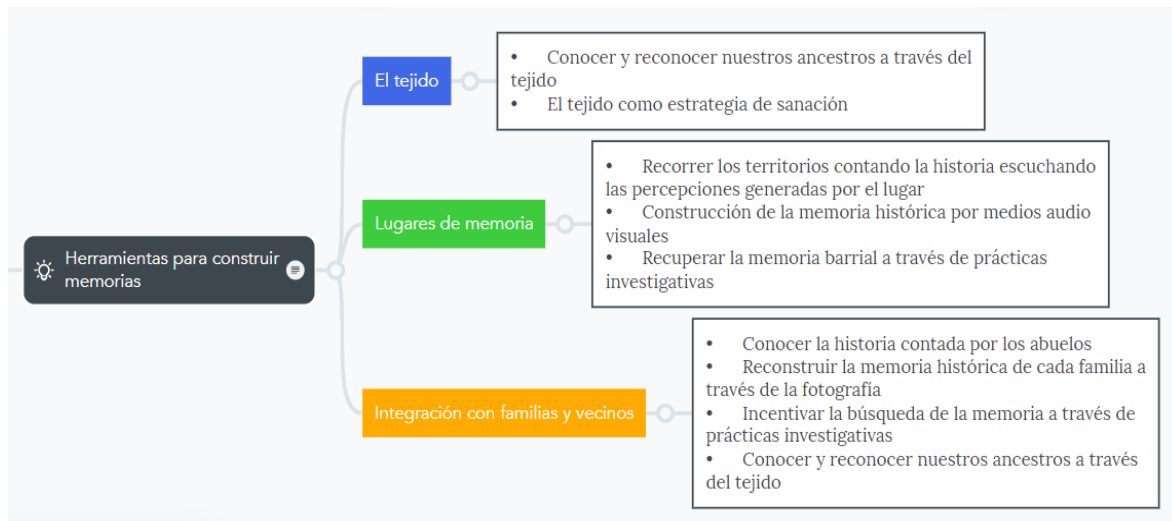


Figura 8. Fuente: Elaboración propia a partir de codificación y análisis de información primaria en Atlas.Ti v. 9

Como parte del reconocimiento a estos aportes didácticos que, desde sus esfuerzos locales realizan los maestros y maestras, un experto en iniciativas de memoria² afirma que “*los profes y las organizaciones se han vuelto muy expertas en aterrizar cosas que están diseñados para adultos y ponerlas un poco a funcionar en clave de los niños y niñas*” (Comunicación personal, 3 de noviembre de 2020), lo que es, según su posición, “*un histórico en este país*”, ya que la voz de los niños y niñas no ha estado presente en la construcción de los materiales dispuestos para abordar las memorias. Así mismo, otra experta en iniciativas de memoria³ reconoce la complejidad de trabajar las memorias en la escuela, sobre todo porque no es solo el tema del conflicto armado y de los hechos victimizantes, es lo que ello implica, pues las comunidades han tenido procesos de luchas sociales, resistencias, apuestas de futuro, construcciones de tejido social por encima de las lógicas de violencia, en pro de trabajos comunitarios. Aunque falta mucho por hacer, hay avances en esos aspectos y la escuela debe reconocerlos (Comunicación personal, 5 de noviembre de 2020).

Los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz le han asignado un lugar al abordaje de las memorias en sus prácticas de aula con múltiples propósitos, que están expuestos en el

apartado anterior. Para alcanzar dichos propósitos, han dispuesto unas estrategias metodológicas, donde maestros-as y estudiantes determinan cómo proceder para dotar de sentido las actividades. A continuación, se nombran algunas estrategias metodológicas significativas identificadas en las entrevistas, en las observaciones de campo y tras una revisión de los diarios de campo de los maestros y las maestras.

6.2.1.1 El tejido: de acuerdo con Académica³, en Colombia hay una tradición en el tejido y la costura lo cual genera cercanía con el proceso pues todos conocemos una aguja, los hilos y las telas. Tejer exige una conexión fisiológica, es la relación entre el ojo, la mano y el cerebro. Pero más allá de esto, hay una incidencia emocional al pasar el sentimiento por la aguja. Hay una técnica íntima y lenta de construir narrativa en lo textil, son formas de hacer memoria y convoca a escuchar, contar, ver y apreciar (Comunicación personal, 30 de octubre de 2020). En la misma línea de Académica³, el experto en iniciativas de memoria¹, consideran el tejido como una posibilidad de encuentro donde la palabra juega un papel fundamental, pues alrededor de las lanas y la aguja hay un potencial terapéutico donde el diálogo puede generar lágrimas, y estas, a su vez, generan catarsis, por tanto, esta estrategia dentro del aula de clase es una oportunidad de sanación, y, en tanto estrategia pedagógica, vincula a los jóvenes en la escucha, la narración, la denuncia y la sanación a medida que se elabora un producto (Comunicación personal, 30 de octubre de 2020). Para el experto en iniciativas de memoria², el tejido tiene las dimensiones de encontrarse, sanar, exponer y denunciar (Comunicación personal, 3 de noviembre de 2020).

6.2.1.2 “Lugares de memoria” en Medellín, espacios de construcción social de conocimiento: La totalidad de los entrevistados consideran que la Cátedra debe ser experiencial, que conecte a los estudiantes con su vida cotidiana: “*Yo veo la Cátedra como una posibilidad para abrir el conocimiento más allá del salón de clase*”, señala el Experto en iniciativas de memoria¹ (Comunicación personal, 30 de octubre de 2020). Además, afirma que la construcción de conocimiento en esta asignatura debe basarse en experiencias significativas donde los jóvenes puedan sentir solidaridad, indignación, empatía, se relacionen con víctimas y se “*rompan los muros del aula*” para generar intercambios transdisciplinarios, no solo desde la academia, sino desde otras experiencias como con

campesinos e indígenas (Experto en iniciativas de memoria¹, comunicación personal, 30 de octubre de 2020), asunto que puede evidenciarse en las prácticas de los maestros y maestras protagonistas del estudio.

Los “lugares de memoria” enunciados desde la voz de Marcela, Felipe y Laura son: el barrio, el Metro de Medellín, Museo Casa de la Memoria y el Cementerio Museo San Pedro, espacios que han sido transitados con sus estudiantes. Como se ha enunciado a lo largo del capítulo, más allá de las actividades, que bien podrían hacerse en cualquier asignatura, lo interesante de esto son los significados y las intencionalidades de estas estrategias para lograr abordar el tema de la memoria en la escuela y reflexionar, a través de diálogos y discusiones, sobre tópicos que Colombia tenía pendientes con los-las ciudadanos-as, como, por ejemplo, las condiciones culturales, sociales, económicas e institucionales que llevaron al conflicto armado.

El barrio es recorrido por los y las estudiantes de los grados 6° y 7° quienes dialogan con los vecinos, se hace mapa parlantes¹⁹⁵ y se utilizan otras técnicas con los grados 6°, 7°, 8° y 9° como la fotografía y el dibujo para identificar emociones, lo que sienten y viven en él (Marcela, comunicación personal, 23 de enero de 2020). Recordemos que en los barrios de Medellín también hay focos de violencia asociados a las bandas delincuenciales y al narcotráfico.

A través del recorrido en el Metro de Medellín se pueden identificar todos los estratos sociales, desde el 1 hasta el 6 (Felipe, comunicación personal, 24 de enero de 2020), y al hacer el recorrido a pie por el viaducto, es notable el contraste económico y social de los habitantes de Medellín, lo que evidencia la desigualdad social, esa misma que incide en la gestación de violencias por la insatisfacción de las necesidades básicas (Laura, comunicación personal, 14 de febrero de 2020).

En el Museo Casa de la Memoria se hacen recorridos guiados. Los videos, las fotografías y las charlas que allí se imparten, generan impacto en los chicos y las chicas,

¹⁹⁵ Estrategia cartográfica.

varios se sienten identificados y reconocen algunos sucesos de violencia en su propio contexto. Generalmente, estos recorridos se hacen con los grados superiores (Felipe, comunicación personal, 24 de enero de 2020).

Respecto al Cementerio Museo San Pedro, se puede decir que es un lugar emblemático en la ciudad, porque allí, no solo se encuentran mausoleos de familias reconocidas, también están las tumbas ostentosas de personajes asociados al narcotráfico, lo cual llama la atención de los y las estudiantes (Laura, comunicación personal, 14 de febrero de 2020) y permite extraer aprendizajes éticos asociados a las desigualdades socioeconómicas y el ejercicio de la violencia.

Las memorias que emergen de estos lugares están en consonancia con diferentes momentos históricos de Medellín. Allí se generan conexiones entre las vivencias de los y las estudiantes y sus familias. Las memorias individuales que emergen en las clases a partir de las estrategias pedagógicas de Marcela, Felipe y Laura se articulan a estos lugares de la memoria y se reconocen situaciones, personajes y artefactos que contextualizan a los y las estudiantes dando respuestas a inquietudes del presente generadas por episodios del pasado. Se destaca el conocimiento situado en los territorios y la comprensión de fenómenos sociales como la violencia. Podemos decir, entonces, que se configura construcción social de conocimiento en contextos educativos situados en el territorio, que hay comprensiones que rompen con los imaginarios al recrear el conflicto armado, sus diferentes matices, actores y rostros de la violencia.

La educación para la paz se materializa en la política pública de Cátedra de la Paz y esta, a su vez, por las acciones pedagógicas y didácticas de maestros y maestras quienes dan vida a las memorias y estas pasan a ser un factor importante en lo que ha sido nuestra identidad y nuestra manera de enfrentar los conflictos. Las memorias individuales puestas en contexto, las relaciones interpersonales, dentro y fuera del aula, las historias de vida y la historia nacional son elementos que avivan la posibilidad de educar para subjetividades no violentas.

6.2.1.3 Estrategias para integrar a las familias y vecinos en el proceso deconstrucción social del conocimiento sobre las memorias: en el proceso de construcción social del conocimiento sobre las memorias, los maestros y maestras han propiciado estrategias que suponen la participación de las familias y de las comunidades educativas en algunas de las actividades propuestas. En otro sentido, esto es un reconocimiento de otros escenarios, además de la escuela, en el que los estudiantes construyen significados.

Para establecer los vínculos entre el objeto de conocimiento (las memorias) y los estudiantes con sus familias y vecinos, Marcela, Felipe y Laura recurren a técnicas como:

- La cartografía del barrio: se trata de hacer un mapa del barrio y ubicar puntos clave dentro de él, además, se aprovecha para dialogar con los vecinos o con “el vendedor de la esquina”, “el señor de la tienda”, “todos son importantes dentro de la construcción de esta ciudad”. (Laura, comunicación personal, 14 de febrero de 2020).
- La entrevista: se prepara una guía de preguntas dirigida a personas adultas representativas para los estudiantes como padres de familia, tíos o abuelos. Para Marcela y Laura, vincular a los-as abuelos-as a los ejercicios de memoria en el aula es de especial interés porque estos cuentan cómo han vivido diferentes momentos de la historia del país y cómo esos hechos han marcado sus vidas.
- El tejido: como se explica en líneas anteriores, el tejido permitió el encuentro entre los y las estudiantes, y, entre estudiantes y sus familias.

Cuando yo empecé a ver que en la mayoría de los muchachos el recuerdo más significativo tenía que ver con la guerra: “cuando mataron a mi papá”, “cuando desapareció mi hermano”, “cuando nos tocó venirnos por el desplazamiento”, empecé a entender que esos relatos siempre giraban en torno a asuntos de la memoria y me pregunté en ese momento si el tejido podía servir como un espacio para construir colectivamente como un conjunto de recuerdos que contaran cómo los muchachos viven o trabajan en sus experiencias de vida el asunto del

recuerdo (...) las familias han trabajado con sus hijos, con sus nietos, el tejido.

(Marcela, Comunicación personal, 15 de enero de 2020)

- Recorridos barriales: caminando por el barrio con las familias, estos van narrando “*cómo han vivenciado la paz en ese territorio*” (Marcela, Comunicación personal, 15 de enero de 2020).

La IE01 y la IE02 están ubicadas en barrios que aglutinan habitantes del mismo sector o de sectores aledaños, mientras que la IE03, por encontrarse en el centro de Medellín, recibe estudiantes de diversos barrios, e incluso, de otros municipios cercanos a Medellín. Esta particularidad cobra relevancia en la construcción social del conocimiento sobre memorias porque las estrategias metodológicas, al involucrar el barrio, sus dinámicas y sus habitantes, aporta al aprendizaje situado y contextualizado, facilitando el aprendizaje significativo y su vinculación con la vida práctica de los y las estudiantes.

Adicionalmente, cabe recordar que algunos barrios de Medellín tienen una fuerte presencia de bandas delincuenciales que han cometido delitos atroces contra la población civil, fenómeno que pervive hasta el día de hoy. Hecho que no escapa a las realidades de las tres Instituciones investigadas en esta tesis. Por tanto, abordar las memorias recorriendo el barrio desde una perspectiva de memoria y paz es estimular nuevas percepciones sobre la realidad de los estudiantes.

Las lógicas de interacción entre las familias, la escuela y el barrio, a través de las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz, resignifican los escenarios de socialización y muestran que estos no son ajenos a las dinámicas sociales, sino que configuran la sociedad. Esta premisa es fundamental porque, tal como afirman Berger y Luckman (2001), lo que la gente conoce como realidad en su cotidianidad, o sea, el sentido común para desenvolverse en la vida diaria, es la construcción de significados sin la cual no existiría ninguna sociedad, idea que se refuerza con las prácticas de aula y las estrategias metodológicas.

Las estrategias metodológicas diseñadas y utilizadas por los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz en el abordaje de las memorias, refuerzan la interacción simbólica entre pares (estudiantes), entre maestros-as y estudiantes y con sí mismos, en el sentido en que las dinámicas de la clase traen consigo reflexiones en el campo individual que se exponen en el plano intersubjetivo; además, la interacción con otras personas favorece la configuración de nuevos sentidos frente a los objetos de conocimiento, en tanto las interacciones dentro del aula, y las actividades por fuera de ella, proporcionan otras panorámicas que sustentan, debilitan o transforman los significados de los sujetos (Blumer, 1982).

El análisis de las estrategias metodológicas que incluyen los lugares de memoria de Medellín, y la integración de las familias y los vecinos en el proceso de construcción de conocimiento, da cuenta más ampliamente de las complejas relaciones entre maestros-as, estudiantes y comunidad educativa y de estos con el territorio. El conocimiento como construcción social exige pensar en el intercambio de ideas y de experiencias en el aula y fuera de ella, y en ese sentido, las prácticas de los y las docentes orientadas a la construcción social del conocimiento sobre las memorias traen consigo diferentes modos de pensar y de hacer, y exige comunicación, acción, práctica e intersubjetividad.

6.3 Entramado de sentidos sobre las memorias en la escuela

Comprender cuál es el lugar de las memorias en las clases de la Cátedra de la Paz es reconocer que la práctica educativa está cargada de intereses y apuestas ético-políticas de los maestros y las maestras, orientadas a fortalecer en sus estudiantes elementos específicos de las memorias. Estas últimas no son abordadas como un tema en sí mismo, es decir, si bien en el contexto de las clases son definidas y se destaca su importancia en el actual contexto colombiano, no se profundiza en su sentido epistemológico. En cambio, son utilizadas de dos maneras. En primer lugar, como dispositivo pedagógico en el que es el

estudiante quien relata sus experiencias en momentos que los maestros y maestras propician. En segundo lugar, Marcela, Felipe y Laura se apropian de un discurso basado en hechos históricos y asociado a diversos conflictos y, luego, dotando de sentido la información, lo transmiten a sus estudiantes en el aula de clase. Ambos usos se complementan y se articulan para consolidar una construcción social del conocimiento sobre memorias.

Para los tres maestros-as la memoria individual hace parte de la construcción de la memoria colectiva, obtenida a través del diálogo y la interacción, pues la implementación de la Cátedra de la paz se centra en momentos de reflexión y escucha en la cual se gestan diálogos donde cada niño, niña y adolescente abre su mente y corazón al contar sus historias, los maestros y maestras escuchan y traen esos momentos propios de sus vivencias para conjugarlo con las experiencias de sus estudiantes y construir nuevos significados en torno a la memoria histórica.

En este sentido, para los maestros y maestras la “memoria histórica”¹⁹⁶ permite articular la historia - entendida como la voz oficial, la voz de los vencedores – con la memoria individual y colectiva, entendida como la que recupera la voz de las víctimas, de los derrotados de la historia. Es la posibilidad de pensar procesos sociales, políticos y económicos que marcan la identidad. En lo que tiene que ver con la Cátedra de la Paz, abordar la “memoria histórica” es traer a la escuela el pasado con un enfoque en las poblaciones en las que ha habido dominación, segregación, poder y lucha de diferentes ideologías políticas cuyo actuar ha incidido en la forma de vivir y, con ello, en los discursos frente a la concepción de la realidad.

Desde la pedagogía, las Ciencias Sociales y, particularmente, desde la Cátedra de la Paz, la “memoria histórica” tal y como la abordan estos maestros y maestras es un recurso

¹⁹⁶ Las comillas dan cuenta de que es una idea que corresponde a los testimonios de los entrevistados. De esta forma, la categoría de “memoria histórica”, en los términos de Marcela, Felipe y Laura, busca poner de relieve la idea de pasado y el sentido que cobra su enseñanza en la escuela, pues es con base en sus significados que ellos abordarán la temática en sus prácticas de aula.

que reivindica la posición de los sobrevivientes del conflicto, en tanto son reconocidos los actos de barbarie que se han presentado en el país, así que la práctica de aula del maestro-a implica una pedagogía que reconozca la vulnerabilidad y el padecimiento y apele a la justicia y la generosidad.

Red semántica sobre “Sentidos y significados individuales”

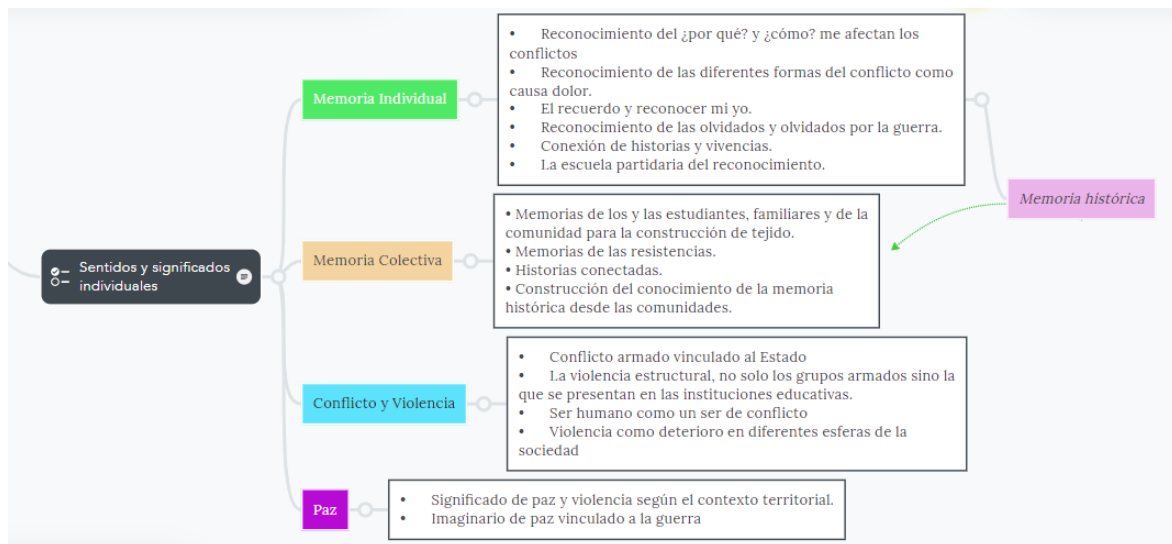


Figura 9. Fuente: Elaboración propia a partir de codificación y análisis de información primaria en Atlas.Ti v. 9

La “memoria histórica”, en tanto opción propuesta y autorizada por los maestros y maestras para abordar en la Cátedra de la Paz, posibilita la producción, reproducción y transformación de los discursos en pos de la construcción social de significados en torno al pasado y a la comprensión del presente. En este sentido, se significa la Memoria Histórica como dispositivo de intervención pedagógica. Esto se materializa en las dinámicas que, en el aula de clase, adquiere el abordaje de temas relacionados con vivencias del conflicto armado barrial o del conflicto armado nacional. En estas dinámicas los y las estudiantes configuran relatos simbólicos y subjetivos a partir de experiencias, no se ciñen a relatos establecidos en cartillas, sino que se destaca su trayectoria vital y formación familiar que, conjugadas con la propia experiencia, trayectoria de vida e indagaciones de los maestros y maestras se articulan para modelar, interpelar, escuchar o transformar ideas. Todo ello hace parte de la construcción social del conocimiento.

En consonancia con lo anterior, esta pretensión de recuperar la historia a través de la rememoración en el aula, representa una oportunidad de involucrar a la escuela en dinámicas más amplias de cultura ciudadana y paz. Esto remite a una memoria histórica que se estudia en la escuela como evaluación del pasado y del presente con proyección al futuro.

En Colombia, el presente es tan traumático como el pasado, pues no se han dado condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que permitan superar la violencia arraigada en su historia. Hablar de “memorias” es posible en la escuela en la medida en que en las aulas de clase se congregan voces de sobrevivientes del conflicto, de sus espectadores y de aquellos que han sido ajenos a él. Este puede ser un terreno fértil para las interpretaciones de lo sucedido.

El abordaje de las memorias en la Cátedra de la Paz convoca a una reflexión sobre la sociedad y sobre el papel que cumplen quienes viven en ella, en el registro de eventos que han marcado la historia nacional. Tal registro de las evidencias del pasado es sumamente necesario para un país que vive, simultáneamente, un conflicto armado y un período de posacuerdos de paz. Además, reconocer los bienes materiales y simbólicos del patrimonio cultural y natural constituye una experiencia en la que las representaciones del pasado le dan forma al presente. Es por eso que el registro de bienes materiales y simbólicos, de los discursos, las experiencias, los relatos y las narrativas que se han producido en el marco del conflicto, es manifestación de la construcción de memoria colectiva y le otorga sentido a la identidad de los pueblos (Halbwachs, 2011).

Esta reflexión en torno a la identidad es evidente en las prácticas de los maestros y maestras quienes se nutren de lo que consideran que es la “memoria histórica” para comprender la identidad y de esta manera tener una visión del marco social y el espacio vital que habitan, tanto ellos-as, como sus estudiantes, lo que se convierte en fuente de pensamiento y en acción, y, recíprocamente, pensamiento y acción sostienen la identidad. Esta es una noción de la “memoria histórica” enfocada en la búsqueda de respuestas acerca del hoy, pero ese hoy se correlaciona estrechamente con la cultura (comportamientos,

prácticas, actuaciones, hábitos, rituales, mentalidad), lo que permite paulatinamente ampliar la noción de “memoria histórica” y trascender su vinculación únicamente al conflicto armado.

En síntesis, los significados que tienen los maestros y maestras respecto de la memoria histórica difieren de las construcciones teóricas y académicas. Sin embargo, aunque estos términos se definan teóricamente, lo que en realidad opera en la práctica docente son los sentidos otorgados por ellos y ellas. Nos encontramos, entonces, ante miradas subjetivas y parcializadas de las memorias que, igualmente, son cambiantes y selectivas en la medida en que dependen del encuentro con relatos, vivencias, herencias e intercambios con sus estudiantes, por lo que en el proceso de abordaje de la Cátedra de la Paz los y las profesores-as ponen en juego sus significados, pero estos, a partir de la experiencia, se transforman, producto de la reflexiones e interpelaciones construidas con sus estudiantes.

La interpretación de los significados de los maestros y maestras sobre la “memoria histórica” muestra que el abordaje de las memorias se inscribe en una dinámica pedagógica que apoya el desarrollo de temáticas dentro de la Cátedra de la Paz y que opera como dispositivo pedagógico mediado por el lenguaje de maestros-as y estudiantes. Más que episteme, las memorias tienen un carácter de anamnesis y de recuperación de experiencias. En ese sentido, los discursos compartidos por los sujetos no buscan ser validados, sino interpretados para aprender de ellos a nivel ético y social.

Los testimonios de los maestros y maestras muestran la dificultad de construir conocimiento sobre el saber histórico, no solo porque el conflicto armado continúa, sino porque el Estado¹⁹⁷ también ha sido protagonista del escenario de violencia en Colombia con acciones y omisiones que comprometen la protección de los derechos humanos y la integridad de la ciudadanía. Por tanto, dentro de las intenciones de los maestros y maestras

¹⁹⁷ Uno de los hechos más dolorosos de la historia de Colombia es el exterminio de los miembros de la UP. Ver numeral 2.2 de esta tesis.

es importante resaltar el interés por avanzar en la recuperación de las voces de las víctimas con el objeto de que se trascienda de lo societario a la oficialidad.

Al respecto, las voces de la academia claman por prácticas de aula donde los y las docentes resalten las historias de vida de los estudiantes, sus narrativas e intereses para consolidar otros relatos sobre el conflicto, cómo se ha generado resistencia y cómo se pueden agenciar procesos sociales que contribuyan a la paz. De ahí la relevancia de ejecutar planes curriculares que tengan en cuenta el posconflicto, la historia y las memorias (Académica1, comunicación personal, 28 de octubre de 2020; Académica2, comunicación personal, 29 de octubre de 2020; Académica3, comunicación personal, 30 de octubre de 2020).

Estos ejercicios de memoria en los que los y las estudiantes son protagonistas con sus voces, hablan del reconocimiento de sus vivencias y subjetividades y de la posibilidad de expresarse en el aula de clase, e inclusive, de avanzar en apuestas de tipo político como la participación en la escuela, la toma de decisiones sobre lo que se narra y lo que se silencia, la exposición de ideas respecto de las temáticas abordadas en la Cátedra que corresponden a la violencia, resistencias frente al conflicto, la legitimidad en relación con las actitudes de los y las compañeros-as, la soberanía sobre sus relatos. En consecuencia, se configuran valores y prácticas específicas condicionadas por el contexto, tanto de aula, como curricular y social.

CAPÍTULO 7.
VÍNCULOS ENTRE LAS PRÁCTICAS DE AULA DE LOS MAESTROS Y
MAESTRAS DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ CON ORIENTACIÓN A LAS
MEMORIAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES, CIUDADANÍAS Y
PACES

El propósito de este capítulo es interpretar los vínculos entre las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz con orientación a las memorias y la construcción de subjetividades, ciudadanías y paces. Se escribe en plural como una forma de enfatizar en la diversidad de significados que algunos-as miembros de las comunidades educativas de las escuelas que se estudian en esta investigación portan acerca de estos conceptos. Así las cosas, el capítulo está conformado por un apartado titulado Cátedra de la Paz orientada a las memorias: aportes a la construcción de subjetividades, ciudadanías y paces. Este, a su vez, se divide en tres aspectos clave: Subjetividades para la construcción de paces; Ciudadanías y paces: resignificación de sentidos como ciudadanos; y, por último, un aparte titulado Cátedra de la Paz y memorias en la escuela: un escenario para comprender las paces y darle lugar a la resistencia.

Para la consolidación del capítulo privilegiamos la contrastación de los testimonios de maestros-as y estudiantes de las tres instituciones educativas seleccionadas para nuestra investigación, quienes brindan elementos sobre los discursos que circulan en la escuela con base en los significados que se comparten en las clases de Cátedra de la Paz y que contribuyen a la construcción social del conocimiento sobre memorias.

Desde el contexto colombiano, diversos estudios se han ocupado de las prácticas pedagógicas en el marco de la educación y pedagogía para la paz con el objeto de movilizar esfuerzos por comprender el lugar y los aportes a la construcción de paces en el ámbito escolar (Bayona y Espitia, 2018; Castillo Prieto y Méndez Castiblanco, 2019; Madrigal Garzón, 2015; Ortega Suárez, 2017; Sánchez Corrales, 2018; Villate, 2017). En correspondencia con lo anterior, otras investigaciones demandan reflexionar sobre la

relación entre la educación para la paz, la Cátedra de la Paz, la formación de subjetividades políticas (Cabezudo, 2013; Gómez Arévalo, 2015; Loaiza de la Pava, 2016; Orozco Diosa, Díez Arango e Higueta Díaz, 2016) con un sentido de reivindicación a través del reconocimiento de las voces y sentires de los niños, niñas y adolescentes, y, construcción de ciudadanía juveniles (Larrondo, 2014; Núñez, 2010; Vommaro y Vázquez, 2008) donde se tensiona el contexto social, el clima escolar y las prácticas políticas que desarrollan los jóvenes en la escuela, además de las formas de participación y transmisión de conocimientos y valores.

A continuación, nos concentramos en interpretar algunos aportes de la Cátedra de la Paz orientada a las memorias en la construcción de subjetividades y ciudadanía, para develar las formas de resistencia y la construcción de paces a partir de las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz, todo lo cual hace parte de los elementos configuradores de la construcción social del conocimiento.

Red semántica sobre “Aportes de la Cátedra de la Paz orientada a las memorias”



Figura 10. Fuente: Elaboración propia a partir de codificación y análisis de información primaria en Atlas.Ti v. 9

7.1. Cátedra de la Paz orientada a las memorias: aportes a la construcción de subjetividades, ciudadanías y paces.

La escuela como espacio de construcción de conocimiento, no solo aporta a la apropiación de contenidos específicos orientados curricularmente por las y los profesores, sino que, también, como escenario de socialización, incide en las subjetividades de quienes la habitan y se relacionan en ella configurando unos modos de sentir, interpretar y actuar en el mundo respecto de las situaciones que los rodean. Es por esto que, a partir de los esfuerzos realizados por estos maestros y maestras en la construcción e implementación de la Cátedra de la Paz orientada a las memorias, emergen aprendizajes y construcciones colectivas que configuran las subjetividades, formas de ejercicio de ciudadanía y resistencia de los miembros de la comunidad educativa en general, convirtiéndose en importantes aportes a la construcción de cultura de paz.

A continuación, se analizan algunos de estos aprendizajes en las voces de las y los miembros de la comunidad educativa, evidenciando los conocimientos construidos a lo largo del proceso, que dan cuenta de la relevancia y pertinencia de la Cátedra de la Paz enfocada a las memorias.

7.1.1. Subjetividades para la construcción de paz

No todas las transformaciones de sentidos dinamizadas en la Cátedra de la Paz dan cuenta de un ejercicio ciudadano, algunas de ellas no tienen que ver con un ejercicio en lo público, sino que están más asociadas a las formas de ver, sentir e interpretar el mundo que rodea a profesores-as y estudiantes, lo que se traduce en particulares formas de construcción de subjetividades en las que se movilizan deseos por conocer, la empatía, las capacidades de análisis y el respeto por las diferencias de pensamiento, asuntos que en conjunto, permiten afirmar, de manera preliminar, que la Cátedra aporta a la configuración subjetividades para la construcción de paz, tópico que se analiza a continuación.

Red semántica sobre “Configuración de subjetividades”

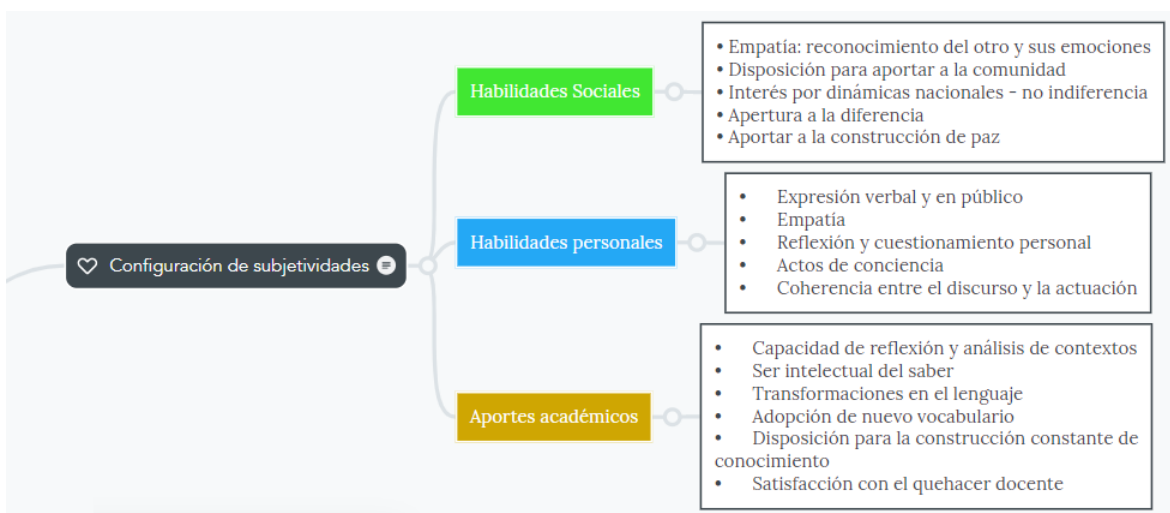


Figura 11. Fuente: Elaboración propia a partir de codificación y análisis de información primaria en Atlas.Ti v. 9

Para Marcela, la clave de la Cátedra de la Paz está en crear un ambiente de confianza y empatía, tanto entre estudiantes como entre estudiantes y profesor-a. Estos elementos facilitan que se interactúe desde el respeto y reconocimiento del otro y sus emociones, cuestiones que promueven subjetividades en las que se movilizan la capacidad de reflexión y el análisis sobre las diversas visiones del mundo y se orienta hacia la convivencia y la paz. Así lo reflexiona esta docente:

Cuando escuchamos al otro, lo miramos, no lo juzgamos, y si hay algo que yo comparto con mi compañero o compañera, yo lo respeto, y si quiero decirlo, lo digo, pero nunca soy obligado a decirlo, ¿cierto? Entonces el espacio de Cátedra es abierto, donde se conversan de diferentes temáticas y donde los estudiantes no son juzgados. (Comunicación personal, 15 de enero de 2020).

Y, posteriormente agrega:

Son más sensibles a través de sus habilidades, decir; “Con esto que yo soy, puedo aportarle a mi comunidad”, también son sensibles a lo que pasa en el país, entonces es más fácil encontrar con ellos una discusión acerca de lo que está pasando por ejemplo con los líderes sociales, con las manifestaciones de violencia, con las iniciativas de paz, cosa que no se veía cuando iniciaron el proceso, también son más sensibles a entender, las varias facetas que puede tener en nuestro país hablar de estas temáticas. (Comunicación personal, 23 de enero de 2020).

Análogo al análisis anterior, Debray (1997) invita a resignificar los espacios públicos y privados encaminados a una pedagogía de la memoria¹⁹⁸ anclada en los derechos humanos y situada en la vida cotidiana de los sujetos en la escuela. De esta forma, se busca cuidar la integridad de un *nosotros*, lo que en sus términos corresponde a la esfera política porque es pensar en la supervivencia del grupo.

De esta manera, la maestra reflexiona en torno a los aportes y transformaciones que la Cátedra ha posibilitado en su quehacer docente y en sus estudiantes permitiendo que afloren sensibilidades, habilidades y formas de ver el mundo en las que se valora la individualidad y, al mismo tiempo, se aporta a la vida colectiva, argumentos que reflexionan de manera similar sus estudiantes. Así lo mencionan:

Varios de los compañeros tenían como diferentes puntos de vista, unos estaban como de acuerdo, otros no, entonces eso como que uno se abre a los pensamientos de los demás, como que antes uno era como muy cerrado en los pensamientos de uno, pero uno va conociendo como más de la historia, más de las opiniones de los demás y pues eso la verdad es muy chévere, porque uno como que expande mucho el pensamiento. (EST4_IE01, comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

¹⁹⁸ Para Todorov (2000) la pedagogía de la memoria intenta validar lo humano en lo social y por ello surge en un “contexto político de significación”, como un elemento crítico que corresponde al orden social para consolidar la ciudadanía memorial, constituida por sujetos críticos, que desnuden toda estrategia que legitime el olvido.

Me ayudó como a ser un poquito abierta en ese sentido de hablar con otras personas, a no ser tan tímida, a saber expresarme mejor delante de las personas. (EST5_IE02, comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

A nivel subjetivo, el desarrollo que la profesora Marcela realiza de la Cátedra de la Paz se orienta a construir conocimientos para la interacción respetuosa donde se estime y valore la diferencia, componentes que los y las estudiantes resaltan como un aprendizaje que fortalece sus habilidades comunicativas, aspecto que iría más allá de los meros contenidos desarrollados en las prácticas de aula de la Cátedra de la Paz. Este ejercicio resitúa los vínculos entre los sujetos e involucra directamente sus subjetividades (Fattore y Caldo, 2011).

Así mismo, la empatía se convierte en uno de los principales conocimientos construidos en esta Cátedra en el ámbito de las subjetividades, no solo por ser una búsqueda y apuesta que la maestra menciona de manera reiterativa, sino porque sus estudiantes lo reflexionan como un aporte relevante que facilita la resolución de conflictos y el trabajo colectivo, así lo plantea una estudiante:

Nos ayuda a resolver conflictos y a enterarnos lo que está pasando en Colombia y cómo sobrellevarlos, a no ser tan empáticos o apáticos, no sé cuál es la palabra, y poder acercarnos digamos más a las personas, a ponernos en los zapatos de ellos; ser más consciente de lo que está pasando, y de cómo podemos cambiar digamos la vida, si aprendemos a ver las cosas de formas diferentes y de cómo se podrían solucionar, y cómo podría cambiar la vida de otras personas que no somos nosotros sino que a ellos mismos los están afectando, y ya. (EST1_IE01, comunicación personal, 20 de octubre de 2020).

Pero, no solo los estudiantes transforman sus conocimientos, significados y subjetividades en el contexto de la Cátedra, se destaca igualmente que, a nivel subjetivo, emergen construcciones individuales de la docente, quien, a partir de sus prácticas pedagógicas y del ejercicio con la Cátedra de la Paz, se reconoce como *intelectual del saber* asunto que además de fortalecer su identidad docente, afianza su posicionamiento como un

actor relevante en la construcción social del conocimiento, en este caso, en torno a las memorias.

Entonces, así como muchas materias tienen unos lineamientos, tienen una construcción normativa en el currículo, podría existir una. Que sea lo ideal, no me parece porque es muy rico cuando uno tiene la posibilidad de moverse entre lo que uno quiere enseñar por ser un intelectual del saber. El maestro tiene toda la posibilidad de construir el saber de acuerdo a lo que vive en las instituciones, en las comunidades y lo que pasa con los estudiantes. (Marcela, comunicación personal, 23 de enero de 2020).

El lugar que ocupa la maestra en la trama de construcción social del conocimiento sobre memorias, la habilita para reconocer que, el tránsito por los diversos grupos de estudiantes y el cambio de año escolar, trae consigo nuevos aprendizajes y conocimientos construidos a partir de las particularidades y retos que cada curso represente, por lo cual, también destaca la apropiación de nuevos conceptos como parte de la Cátedra de la Paz, lo que evidencia el proceso de construcción constante asociado a la práctica enseñanza-aprendizaje.

También creo que cuando hemos tenido la oportunidad de conocer iniciativas de paz, donde quienes las han creado son las personas que han sobrevivido a la guerra, el conflicto, entonces ahí hemos empezado a entender, pero de una manera todavía muy incipiente, no es una cosa que está ya instaurada, que no son víctimas sino sobrevivientes, es decir, personas que han resistido, que han trabajado, que se han encontrado colectivamente, que se han movilizad, y que han entendido que la guerra no es como el camino que ellos quisieran repetir o construir como país, entonces, pero sí reconozco que es un discurso que ya haya llegado así a la Cátedra como con fuerza, apenas estoy como trabajándolo, conociéndolo. (Marcela, comunicación personal, 23 de enero de 2020).

A diferencia de Marcela, el profesor Felipe es menos optimista al hablar de lo que sucede en su subjetividad y la de sus estudiantes, sin embargo, es posible vislumbrar en su relato la relevancia que tiene para este maestro la disposición a la reflexión y el cuestionamiento personal, ingredientes que dan cuenta de una constante transformación

subjetiva y que hacen a un posicionamiento particular en la vida social, pero en su lógica menos optimista, centra su mirada en aquellos estudiantes con intereses diferentes a la reflexión y el aprendizaje, concluyendo en torno a las limitaciones del ejercicio educativo que se emprende en la escuela:

Pensar es muy difícil, es otro acto diferente la conciencia, pensar es tener toda una concepción de mundo entre un bagaje, pero ellos en su mundo, ellos también hacen relaciones y quizá se sorprendan de que muchas veces tengan una opinión ya clara de los conceptos que ve y eso es algo muy válido, porque es que los hechos y los acontecimientos que se vivieron, esos hay que pensarlos, esos son los que hay que pensar, y el chico llega a hacerlo, entonces “no debemos integrar fuerzas beligerantes por aquello”, “no debemos tener en los actos políticos aquello”, y ellos se van dando cuenta, que muchos no tengan este tipo de aprendizaje; son cincuenta alumnos y de cincuenta alumnos usted tiene ovejas negras, y de las ovejas negras que en la educación las hay, pueden tener otros intereses. Entonces yo no puedo motivar en la historia, no puedo motivar en la Cátedra, no puedo enseñarle paz a nadie, si él no ve todo lo que hay para que él adquiriera ese derecho, que es un derecho constitucional de hacer paz, de tener paz, eso es algo que se aprende, eso no se le da inmerso al alumno. (Felipe, comunicación personal, 24 de enero de 2020).

Para este maestro, más que transmisión de conocimientos, la Cátedra de la Paz posibilita otras formas de pensamiento, incluso de emocionar o sentir, pero esto está mediado por la disposición de quienes interactúan (estudiantes y profesor). Lo que Felipe menciona cómo *las ganas* es central a nivel subjetivo para que se construyan conocimientos útiles a la consolidación de la cultura de paz, puesto que de esta disposición se desprenden las reflexiones de lo que permiten y lo que limitan las interacciones y formas de convivencia que establecemos en la vida cotidiana y, de esta manera, apostar por formas de convivencia en las que la violencia y las emociones negativas no estén presentes.

Los actos de conciencia son aquellos que hacen referencia a lo que el individuo puede pensar, volver a pensar y repensar y hacer hasta lo imposible para que no vuelvan a pasar, porque son hechos y sucesos mal habidos que le han hecho daño a él, su sociedad, a su comunidad, porque muchos de ellos lo han vivido en el barrio, en la

ciudad, (...) lo que pasa es que hay que aprender a distinguirlos, si los chicos aprenden a distinguir que el dolor, que el llorar, que sufrir es un acto de conflicto: él debe de evitarlo, debe aprender a que sus conflictos no pueden vivirlos y en ese acto donde los individuos seamos conscientes de la relación con los hechos, en la medida en que podamos superarlos, los individuos nos educamos en La Paz. (Comunicación personal, 24 de enero de 2020).

Esta importante tarea de *tener actos de conciencia* es un aprendizaje para los y las estudiantes y un reto de formación para él como maestro y, aunque en sus reflexiones no especifica cómo se autoevalúa él en relación con los actos de conciencia, es posible vislumbrar en su modelo de maestro que tiene una disposición constante a evaluar sus actitudes dentro y fuera del aula, en procura de lograr coherencia entre lo que enseña y la forma como vive.

el maestro debe ser un incitador de actos positivos y de relaciones que consideren que puedan llevarlo a condicionarse y que él puede ser alguien, que él puede determinarse, o sea, la armonía tiene que ver con todo lo que uno maneja, desde que se toma el tinto hasta que sale de acá, que el chico no te vea en otro acto. (Felipe, comunicación personal, 24 de enero de 2020).

La paz, reseñada y nombrada por todos-as, se presenta como un anhelo de lo que nunca se ha tenido, así plantean los y las estudiantes de Felipe: *“Soy coherente en el actuar, hablo de paz y soy niño de paz”* (EST07_grado 6°_IE02. 22 de octubre de 2020. [Datos en bruto sin publicar]. Martínez). *“... en este país tan violento debemos empezar a construir la paz desde nuestros hogares, desde cada niño inculcarle valores que nos lleven a una mejor convivencia”*. (EST9_grado 6°_IE02. 22 de octubre de 2020. [Datos en bruto sin publicar]. Martínez). *“Porque deben concientizar a las nuevas generaciones, la importancia de respetar este país, los que allí habitamos y poder vivir en paz”* (EST15_grado 6°_IE02. 23 de octubre de 2020. [Datos en bruto sin publicar]. Martínez). *“la escucha y el respeto al otro, ya que, en nuestro país, nuestra sociedad y nuestros entornos de formación hay veces que nos falta aplicar estos dos conceptos básicos del ser humano”* (EST122_ grado 6°_IE02. 19 de noviembre de 2020. [Datos en bruto sin publicar]. Martínez).

Siguiendo el análisis, las expresiones de los y las estudiantes develan sus sentidos y significados acerca del contexto del conflicto armado, ello constituye experiencias políticas en torno a la paz y la democracia (Loaiza de la Pava, 2016). Las ideas expuestas posan la mirada sobre lo local, sus significados abren camino para comprender los discursos que operan en la escuela y que se construyen y reproducen desde las condiciones sociales y políticas que rodean a los y las estudiantes, sus intereses y construcciones simbólicas (Bustamante, 2017).

En la misma lógica que plantea Felipe, sus estudiantes ponen de relieve algunos planteamientos que hablan de sus subjetividades en torno a la construcción de paz donde las reflexiones develan el interés por cooperar en la resolución de conflictos y en la preocupación por lo que el futuro les depara. Nuevamente se inserta en el lenguaje el sujeto como constructor de paz, la importancia de la formación en valores para la niñez y la conciencia individual que se proyecta en las relaciones sociales, específicamente en la convivencia (Cabezudo, 2013; Cerdas Agüero, 2015; Gómez Arévalo, 2015).

En cuanto a Laura, el tinte histórico con el que orienta la Cátedra de la Paz, desde su percepción, permea de manera relevante los aprendizajes subjetivos de sus estudiantes, asuntos como la adopción de nuevo vocabulario¹⁹⁹ y capacidades asociadas al análisis de contextos son algunos de los aprendizajes que ella menciona, por lo que podría afirmarse que el pensamiento histórico habilita, no solo para la reflexión del pasado, sino también para la transformación del presente y el futuro, así lo menciona ella aludiendo a un tema en particular:

¹⁹⁹ *A veces hacen comentarios, dicen cosas, pero no, han dicho como ese “machista”, o dicen cosas de la tiranía, o dicen “antidemocrático” ¿no?, dicen palabras; en este momento no puedo hacer como la recopilación, pero sí dicen palabras que hacen referencia a lo que hemos aprendido, o tratando de decirle al otro “ey, no sea así pues, ¿usted por qué es así?”, o dicen “ay, yo no sé entonces por qué hablan eso si entonces en el país lo que se está haciendo es otra cosa”. (Laura, comunicación personal, 14 de febrero de 2020)*

Cuando les hablo de líderes negativos y positivos, digo un caso, entonces ellos dicen: “un líder que tenga habilidades” ... “pero, muchachos, a ver, ¿qué tipo de habilidades?, porque un líder negativo también tiene habilidades, por ejemplo, habilidades para delinquir, entonces miren Pablo [Escobar] todas las habilidades que tenía y cómo logró permear toda la sociedad de maldad, de lo más negativo, de la violencia, de como toda la gente desde el consumo, la producción, la distribución [de cocaína], lo logró a todo el mundo involucrado, entonces ese es un líder negativo”, “ay, sí, profe, sí”, entonces hablan de Pablo Escobar, hablan de las bandas, hablan de la cocaína, hablan de la venta de drogas, del microtráfico, de todo el narcotráfico, es como la violencia más cercana que ellos han vivido. Cuando uno les habla de la otra del 48 [1948], casi no saben nada de eso, y cuando uno se las cuenta se quedan sorprendido, entonces estamos repitiendo cosas que no deberíamos estar repitiendo en nuestro país, ellos se quedaron muy tocados con todas esas historias. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2020).

La alusión de la maestra a “*estamos repitiendo cosas*” evidencia la orientación analítica con la que procura se lleve a cabo la Cátedra de la paz, posibilitando que el pensamiento histórico no se limite únicamente a reconocer hechos, fechas o acontecimientos, sino que se relacionen estos con la vida actual, puesto que de la relación pasado presente resultan otros aprendizajes que transforman las subjetividades de los estudiantes y, por tanto, sus formas de vida; en palabras de sus estudiantes:

es como la frase que mencionó la compañera Mariana ahorita, que es que “el que no conoce su historia está condenado a repetirla”, entonces por ejemplo con el trabajo de investigación que hicimos, eh uno se da cuenta de cómo se fueron creando los conflictos en el barrio, y alrededor de todo Colombia, y cómo se fueron solucionando, como para uno no repetir eso. (EST3_IE03, comunicación personal, 23 de octubre de 2020).

El aprendizaje configurado en los estudiantes se convertiría, por tanto, en una tarea para la vida, puesto que se requiere una constante disposición analítica para conocer y posteriormente relacionar ese conocimiento con situaciones cotidianas; este aprendizaje es nombrado por los estudiantes como “*ganas de saber*”, por lo que a nivel subjetivo podría afirmarse como uno de los principales aprendizajes, la disposición para la construcción

constante de conocimiento. Así lo mencionan ellos: “*yo puedo decir que me genera mucha intriga, porque me dan ganas como de seguir investigando, seguir consultando qué más puedo encontrar*” (EST2_IE03, comunicación personal, 23 de octubre de 2020).

Todos estos aprendizajes intencionados por la maestra y apropiados por los y las estudiantes, aportan de manera particular a la subjetividad de la docente, quien, al ver los resultados de sus esfuerzos pedagógicos, fortalece su identidad docente y se reconoce a sí misma como conocedora del tema de la memoria histórica. En este marco, es relevante destacar la lógica dialéctica que atraviesa el ejercicio de la Cátedra de la Paz en la medida en que los esfuerzos iniciales que implica construirla fortalecen, tanto los conocimientos históricos como los contextuales de los y las docentes, lo que se traducen en un afianzamiento subjetivo de lo que implica ser maestro o maestra y de todos los conocimientos que, como tal, se configuran con sus estudiantes. Así lo menciona ella:

A mí me encanta [la Cátedra de la Paz]. Es que eso a mí me permite muchas cosas, yo la disfruto, yo la disfruto demasiado, tanto en la preparación, como en impartir la clase, en compartir conocimientos con los estudiantes, también que aprende uno pues bastante de ellos con los ejemplos, con el conocimiento que ellos tienen. A mí me fascina, es más, me parece injusto que no me la dieran a mí, pues, o que no nos la den a los de sociales. (Comunicación personal, 7 de febrero de 2020).

En este sentido, tal como se expone en el capítulo 5, si bien se encontró en las docentes y el docente un reclamo y cuestionamiento constante por la vaga construcción de lineamientos en torno a la Cátedra de la Paz, lo que en principio fue una dificultad, en su experiencia se transformó en aprendizaje que, a nivel subjetivo, fortaleció sus identidades como maestros y maestras. El conocimiento construido en la Cátedra de la Paz, además de ser temático fortalece el sentido de pertenencia y satisfacción con el quehacer de los maestros y maestras.

7.1.2 Ciudadanías y paces: resignificación de sentidos como ciudadanos

Para los maestros y maestras la paz es responsabilidad de todos-as. Tomar conciencia de ello puede aportar a crear mejores condiciones para la resolución de conflictos y la consolidación de una cultura de paz que brinde garantías de no repetición de las acciones violentas en el marco del conflicto armado colombiano para las próximas generaciones. Desde un ejercicio democrático de participación, aportamos a la paz y a un cambio alternativo en Colombia. Por tanto, entre las intencionalidades de la implementación de la Cátedra de la Paz es posible identificar objetivos enfocados en la configuración de ciudadanías proclives a la convivencia y resolución de conflictos, asunto que, en el marco de los procesos de construcción de conocimiento que se dan en el aula, es susceptible de indagarse para dar cuenta de las evaluaciones y reflexiones que generan los esfuerzos pedagógicos realizados por estos maestros-as, y para visibilizar los sentires y aprendizajes sociales que evidencian transformaciones de sentidos en los y las estudiantes en relación con lo que significa ser ciudadano.

Red semántica sobre “Sentidos como ciudadanos”

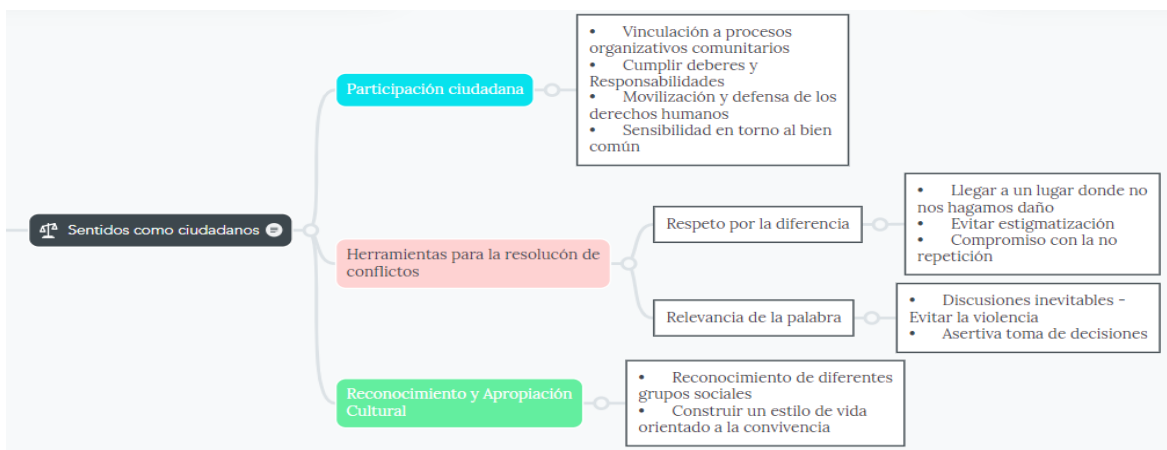


Figura 12. Fuente: Elaboración propia a partir de codificación y análisis de información primaria en Atlas.Ti v. 9

Para Marcela la Cátedra de la Paz contribuye a la construcción de ciudadanía, pues ella observa la transformación en sus alumnos y alumnas en clase, plantea que ellos van reconociendo esos procesos que se dirigen a construir paz desde distintos ejemplos como lo es el poder ayudar en sus barrios, en las instituciones educativas, etc. El hecho de enfocar a

sus estudiantes en la solidaridad, la empatía, la solución de problemáticas que afectan a la comunidad permite que haya conciencia de lo público y lo comunitario, lo que se traduce en ejercicio de la ciudadanía.

Y yo siento que ellos van reconociendo el discurso de la Cátedra de la Paz y van mirando otras alternativas. Por ejemplo, yo veo que, no todos, pues, pero yo si veo que algunos empiezan a: “bueno, profe, es que en la biblioteca La Esperanza, podemos hacer un proyecto, van a hacer esto, profe, yo me metí en esto, puedo hacer un proyecto sobre los derechos de los niños y las niñas allá en el barrio, profe puedo hacer esta actividad de narrativas con un grupo de señoras con las que estamos trabajando”. (Marcela, comunicación personal, 15 de enero de 2020).

Una lectura similar tiene el rector de su institución educativa, quien ve como un importante aporte de la Cátedra de la paz las transformaciones en la vida social de los y las estudiantes, lo que valora como un impacto parcial de la Cátedra, en la medida en que considera que son transformaciones visibilizadas principalmente en estudiantes con un destacado rendimiento académico. En sus palabras:

Hay estudiantes que son más aplicados, y bueno, como que integran mucho o reciben y se afinan mucho a la clase, digamos se nota en sus trabajos, en la vida social, incluso cuando ellos tienen conflictos, y uno habla con ellos, entonces recuerdan temas, recuerdan digamos ideas que han visto en clase con..., en clase, en la Cátedra de la Paz, entonces yo diría que parcialmente se ha logrado (RECTOR_IE01, comunicación personal, 19 de noviembre de 2020).

De igual manera, para Marcela el construir ciudadanía implica entender que se convive y se construye en conjunto, es decir, el convivir en un mismo espacio sugiere un proceso de aceptación, empatía y reconocimiento del deber ser como ciudadano, el entender que el conflicto armado en Colombia ha llevado al sufrimiento y al dolor que provoca destrucción del tejido social, a nivel económico, político y cultural; por tanto, como seres humanos estamos llamados a aportar al bien común desde el ejercicio ciudadano y democrático (Comunicación personal, 15 de enero de 2020).

Construir con el otro es reconocer su palabra, es, digamos, estar, estar en (...) reconocer su palabra y saber cuál es el punto en el que no nos encontramos, pero a pesar de no encontrarnos sabemos que los dos tenemos que estar en ese espacio, los dos debemos aportar para llegar a un lugar donde no nos hagamos daño. (Comunicación personal, 15 de enero de 2020).

Esta lógica de construcción colectiva se constituye en un sentido relevante para la maestra y para sus estudiantes quienes valoran la posibilidad de debate, conversación y discusión en torno a ideas asociadas al conflicto. Los temas de las memorias, la violencia y el conflicto armado generan controversia en el aula de clase (Ortega Suárez, 2017). Si bien, las alusiones de los estudiantes no son técnicas respecto de lo que significa una construcción de ciudadanía democrática, implícitamente indican que el valor que asignan al debate está relacionado con lo que la maestra denomina “*llegar a un lugar donde no nos hagamos daño*”, así lo narran ellos:

Lo que más gustó eran los debates que hacíamos; partíamos el salón en dos y hacíamos como una mesa redonda, y empezábamos a dar opiniones de lo que pensaba cada uno, y el punto de vista que tenía cada uno, y, o sea, era muy bueno porque a raíz de eso llegábamos a una conclusión y pues terminábamos viendo quién tenía la razón y quién estaba equivocado, entonces era algo como bueno tener esa competencia de ideas. (EST5_IE01, comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

En esta apreciación estudiantil es posible identificar la relevancia de construir colectivamente a partir de la palabra, aporte que, además, incide en las subjetividades de los y las estudiantes y que, como se ampliará más adelante, alude a las principales valoraciones que hace el estudiantado de la profesora Marcela respecto de la Cátedra de la Paz. Aprendizajes atinentes a habilidades sociales, habilidades de pensamiento y asociadas con la empatía son algunos de los sentidos mencionados por los y las estudiantes, que dan cuenta de la construcción de subjetividades para la paz a partir de estrategias pedagógicas implementadas en el aula. En correspondencia con las líneas anteriores, Ricoeur (1999), sostiene que las narraciones y experiencias compartidas favorecen la configuración de un sí mismo, de la identidad y las subjetividades con base en las relaciones dialógicas.

En el caso de Felipe, esta posibilidad de aporte a la paz y a la democracia implica no solo apropiarse de contenidos académicos, sino también del arte, la cultura, las comunidades en los territorios y las resistencias que estas ejercen frente al conflicto armado, asuntos que permitirán construir subjetividades y ciudadanías que fortalezcan a la construcción de paz.

La percepción de ese reconocimiento al conocimiento, usted puede aprender mucho de ciencias naturales, poco de valores, usted puede ser un genio en medicina y ser una persona totalmente odiosa a la sociedad, usted puede ser un genio en artes y ser una persona deplorable en sí misma y muestra de ello aquí ha habido artistas que ni ellos mismos se identifican y hablo a nivel social. (Comunicación personal, 24 de enero de 2020).

Para Felipe, la construcción de ciudadanía supone distinguir las subjetividades en las ideas tanto políticas y económicas, como en las culturales y sociales. A partir de ello, reconocer que la paz es de todos-as y que la construcción de memoria histórica es parte del proceso de reconocimiento de dichas subjetividades. Por ejemplo, pensar diferente no es sinónimo de ser de derecha o izquierda sino, una forma particular de construir el bien común como lo es la paz para la sociedad.

Quién dijo que por yo hacer oposición soy de izquierda, oposición, tener un pensamiento divergente, controversial, sin tomar las armas, cómo voy a estar en la izquierda, mal habido en los movimientos acá y mal claridad que hay para la educación nuestra. (Comunicación personal, 24 de enero de 2020).

Lo anterior permite reflexionar acerca de lo que significa para Felipe el ejercicio de la ciudadanía. El maestro orienta su discurso a la importancia de enfocar a los y las estudiantes en actuar en favor del bien común ejerciendo una ciudadanía responsable en todos los ámbitos de la vida. De ahí que, para este maestro, sea fundamental la formación ética y social en los procesos educativos y, particularmente, en la Cátedra de la Paz. En sus palabras: “*la vida está hecha de actos armónicos*²⁰⁰ *y es el universo completo, no es solo la*

²⁰⁰ Un aspecto que llama la atención es que al analizar un cuestionario sobre las lecciones aprendidas en la Cátedra de la Paz al finalizar el año escolar 2020 en todos los cursos (122 estudiantes) donde Felipe es el maestro, hay una gran cantidad de estudiantes que manifiestan haber aprendido la importancia de convivir en

educación no es solo el salón, si yo vivo acá agradecido con lo que hago” (Comunicación personal, 24 de enero de 2020). En tal sentido, Felipe procura que sus estudiantes construyan un aprendizaje que posibilite transmitir el mensaje de construir paz, del respeto por la vida, de la necesidad de construir memoria a partir de esos momentos de búsqueda del bien común para la sociedad en general. Esta forma de definir la paz anclada a la construcción de ciudadanías muestra que, más allá del conflicto armado entre grupos al margen de la ley y el Estado, el docente entiende que las relaciones sociales cotidianas requieren ser atendidas, sobre todo, en la escuela, lugar donde confluyen multiplicidad de intereses y de donde egresan ciudadanos para desarrollar sus potencialidades en las instituciones sociales.

En consonancia con lo mencionado, relevamos algunas respuestas de los estudiantes de Felipe quienes vinculan los sentidos construidos alrededor de la ciudadanía y la paz. En ellos se destacan, fundamentalmente, elementos como la convivencia, la vida en comunidad, la resolución de conflictos, los deberes y derechos, la responsabilidad social frente al bienestar y la toma de decisiones.

Lo mencionado hasta ahora tiene conexión con los trabajos investigativos de Loaiza de la Pava (2016); Larrondo (2014); Núñez (2010); Orozco Diosa, Díez Arango e Higuera Díaz (2016); Vommaro y Vázquez (2008); Vommaro (2014), ya que los procesos de configuración de la construcción social del conocimiento sobre memorias a partir de las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz aportan alternativas para que niños, niñas y adolescentes actúen como sujetos políticos en la medida en que se desenvuelven en el escenario escolar a través de la reflexividad, la autonomía, la conciencia histórica y la negociación dentro del aula, en sintonía con el trabajo colaborativo, el conocimiento de los derechos y responsabilidades, el fomento de la participación, la autoestima y el control. Los elementos expuestos conducen a formar sujetos políticos desde la niñez.

armonía, de esta manera se puede evidenciar cómo este concepto se ha incorporado al lenguaje de los-las estudiantes y cómo el discurso del maestro repercute en los discursos de los-as estudiantes, lo cual es constitutivo de la construcción social del conocimiento.

A parte de ser una materia, es un estilo de vida. Para convivir en paz y armonía (...) La Cátedra de la Paz es una herramienta que tenemos para vivir en comunidad. Me gusta, me hace sentir que soy un ser humano como los demás (...) todos somos iguales y tenemos los mismos derechos. (EST1_grado 6°_IE02. 22 de octubre de 2020. [Datos en bruto sin publicar]. Martínez)

Si valoras serán valorados, las peleas son inevitables muchas veces (sic), pero nos enseña a conocernos mutuamente (...) Es un estudio para la convivencia entre comunidad, la participación democrática, y parte enseñando los derechos y deberes humanos. (EST7_grado 6°_IE02. 22 de octubre de 2020. [Datos en bruto sin publicar]. Martínez)

... he aprendido el valor de las cosas, que todos tenemos muchos derechos, pero también tenemos deberes que cumplir, y eso nos hace personas responsables, y es bueno (...) mantener siempre la paz para poder ser una muy buena persona y a la vez mantener una sana convivencia con nuestro entorno tanto familiar como amistoso pues estos comportamientos se reflejan (sic) en como (sic) va la sociedad. (EST17_grado 6°_IE02. 23 de octubre 2020. [Datos en bruto sin publicar]. Martínez)

Pues influyen mucho en la toma de decisiones tanto personal, como en conjunto, por que (sic) de esta manera se establecen diferentes situaciones y contextos en los cuales hay que saber llevarlos de manera asertiva, para tener una buena solución de conflictos o poder llegar a acuerdos entre amigos o familia. (Est96_grado 9°_IE02. 28 de octubre de 2020. [Datos en bruto sin publicar]. Martínez)

Es posible identificar en los testimonios de los-as estudiantes la aprehensión de los significados compartidos por Felipe a través de la incorporación al lenguaje de los-as alumnos-as de los términos utilizados por el maestro. Los significados construidos en el aula de clase relacionados con la ciudadanía y la paz se sitúan en los aportes que los contenidos abordados en la Cátedra de la Paz proporcionan a nivel individual, con proyección en los contextos inmediatos como las familias, los amigos y las comunidades.

En principio, la Cátedra de la Paz fue creada para lograr, desde la escuela, contribuciones a la consolidación de la cultura de paz luego de la firma de los Acuerdos

entre la guerrilla y el gobierno. El concepto mismo de cultura de paz tiene implícito el ejercicio de la ciudadanía y la responsabilidad de la participación, la conciencia de lo público y la puesta en escena de los valores civiles (Tuvilla, 2006). Es notorio entonces, que en los discursos de los-as estudiantes y del maestro se enfatiza en dichos componentes, todo ello, anclado en una crítica a la violencia en el país. En ese sentido, podemos decir que la Cátedra de la Paz articula elementos de otros saberes como ciencias sociales, economía, política y ética; sin embargo, en estas instituciones educativas, la Cátedra toma distancia al estar instaurada sobre la base del interés por dar cuenta del conflicto armado colombiano, particularmente, con una función aleccionadora de no repetición al poner en el centro la memoria histórica y darle lugar a las expresiones de los-as alumnos-as frente a los hechos de horror que ha vivido este país.

Para Laura, la construcción de ciudadanía se da a partir de la conciencia social. Dado el acento histórico de las prácticas de aula de esta maestra, ella plantea como estrategia para construir ciudadanía en sus estudiantes el acceso a otros referentes o personajes históricos que sirvan de ejemplo respecto de prácticas ciudadanas orientadas a la construcción de paz, así lo rememora al referirse a un ejercicio de clase en el que sale a relucir el nombre de Héctor Abad Gómez²⁰¹ como un líder relevante para la Cátedra de la Paz.

Entonces una chica me dijo: “entonces ningún presidente aquí ha defendido los Derechos Humanos” y yo: “no, no, ninguno”, “pero entonces así entre la gente, ¿quién?”. Entonces ellos empezaron como a buscar y a buscar “ah, ya lo encontramos profe”. Entonces eso sí sirve, porque ellos empiezan a tener otro tipo de referentes, a ver otras explicaciones, a analizar más el medio. (Comunicación personal, 7 de febrero de 2020).

En la implementación de la Cátedra de la Paz, Laura ha observado que sus alumnos y alumnas han desarrollado actitudes de liderazgo frente a problemáticas como la discriminación y el maltrato sistemático al que se enfrentan algunas mujeres, también, la discriminación a los y las migrantes y los conflictos que suceden alrededor de este fenómeno. De esta manera, Laura considera que se van estableciendo prácticas como

²⁰¹ Héctor Abad Gómez fue un médico y activista social. Promovió los derechos humanos y defendió políticas públicas de salud en el país. Asesinado en Medellín el 25 de agosto de 1985.

ciudadanos-as con conciencia social, empáticos frente a lo que sucede en su entorno, con miras a la búsqueda de solución de conflictos que se presentan en sus familias, en los barrios y en las comunidades en general, así lo menciona al referirse a procesos de movilización de sus estudiantes que dan cuenta de un ejercicio ciudadano, en la medida en que el discurso de derechos y de construcción colectiva está presente.

Ellos son la mayoría pobres, se nota evidentemente que son pelados pobres, pero no tan pobres, así como que uno vea pelados en unas condiciones que estén aguantando hambre, como que no puedan llevar, aunque sea algo básico de comida, no, tampoco los ve uno así. Ellos son lindos, y reclaman cosas justas, como que tengan agua en los baños, que por qué no les dan mejor comida, que por qué las sillas son tan horribles, que por qué entonces no pueden tener un colegio mejor, que por qué tiene que ser ese colegio con tantos problemas, que por qué no tienen derecho a tener audiovisuales, ellos hablan de sus derechos, y tienen toda la razón. (Comunicación personal, 7 de febrero de 2020).

Con todo lo anterior, es posible afirmar que, como parte de la implementación de la Cátedra de la Paz, los estudiantes de Laura tienen aprendizajes relacionados con ejercicios de ciudadanía. Sin embargo, ella considera que no es un aprendizaje exclusivo de la Cátedra, puesto que reconoce los esfuerzos docentes de otras áreas. Aun así, al valorar con los estudiantes la relevancia y conocimientos obtenidos en la Cátedra de la Paz se observa una correspondencia entre lo planteado por Laura y lo que exponen de este ejercicio sus estudiantes.

Es muy importante porque por medio de la democracia y la participación ciudadana, es como nos relacionamos todos en sociedad, cierto, entonces es muy, muy importante porque todos empezamos como a entender nuestra sociedad, a vincularnos a nuestra sociedad, es saber lo que se necesita y solidarizarnos con ella, y ahí es como cuando se empieza a notar el ente pacífico, y entender que todos podemos vivir sin el conflicto, y cosas así. (EST1_IE03, comunicación personal, 23 de octubre de 2020).

Afirmaciones como estas brindan pistas de la vinculación que los estudiantes hacen de las ideas entorno a la paz y la ciudadanía, y la forma como ambos conceptos se

movilizan en la Cátedra posibilitando una resignificación de sentidos en torno al deber ser como ciudadanos en la sociedad, concluyendo así la relevancia de la construcción de ciudadanías para la paz.

7.1.3 Cátedra de la Paz y memorias en la escuela: un escenario para comprender las paces y darle lugar a la resistencia

Un aspecto a destacar entre los aprendizajes asociados al desarrollo de la Cátedra de la Paz es el reconocimiento de las acciones de resistencia tanto a nivel individual y escolar como comunitario, este se ha constituido en un elemento protagónico en la historia de conflicto armado en Colombia y resulta novedoso y positivo, tanto para los y las estudiantes como para el maestro y las maestras. La población en general resiste frente a lo que son las acciones violentas de los grupos armados al margen de la ley, a los horrores que lleva consigo, también, resiste contra las injusticias y la ausencia del Estado representada en instituciones inoperantes que, bajo el manto de la corrupción dirigida por los poderosos, reproducen en los contextos institucionales el horror de la violencia que golpea a millones de hogares colombianos.

Bajo esta óptica, las y los docentes compilan sus experiencias y las de las comunidades para mostrar formas de resistencia que influyen en las acciones educativas (Ortega, 2016a, 2016b). Así las cosas, se dinamiza el trabajo intelectual de los temas relacionados con paz y se favorece la formación de subjetividades y ciudadanías (Herrera y Pertuz, 2016a).

En los referentes conceptuales de esta tesis planteamos que la vida escolar es un terreno que se caracteriza por la acomodación, la impugnación y la resistencia en el sentido en que hay pluralidad de lenguajes y conflictos; además allí se definen y comprenden experiencias y prácticas (Mc Laren, 2005). En concordancia con este postulado, investigadores como Aponte (2016); Garzón (2016); Torres (2016) llaman la atención sobre el hecho de que, si bien hubo un proceso de paz, las causas del conflicto no han cambiado; por tanto, en este momento procede una restauración de saberes y una deconstrucción del tejido social, lo cual se traduce en que, en medio del conflicto armado que aún pervive, es

importante destacar otras apuestas pedagógicas como pedagogía del cuidado, de la memoria, de la resiliencia, del perdón y la reconciliación, es decir, otras formas de resistencia en el ámbito escolar.

El abordaje de estas experiencias se ha traducido en la construcción de significados particulares en torno a la resistencia, por lo cual, a continuación, presentamos los significados que emergieron en el trabajo de campo en lo que respecta a la idea de resistencia por parte de Marcela quien lo define de forma explícita al igual que Laura. En relación con Felipe, el tema de la resistencia hace parte del ejercicio de interpretación al momento de desarrollar la codificación de los datos. En ese mismo sentido, otorgamos relevancia y contrastamos con los testimonios de algunos estudiantes del maestro y las maestras protagonistas de esta investigación.

Red semántica sobre “Acciones de resistencia”

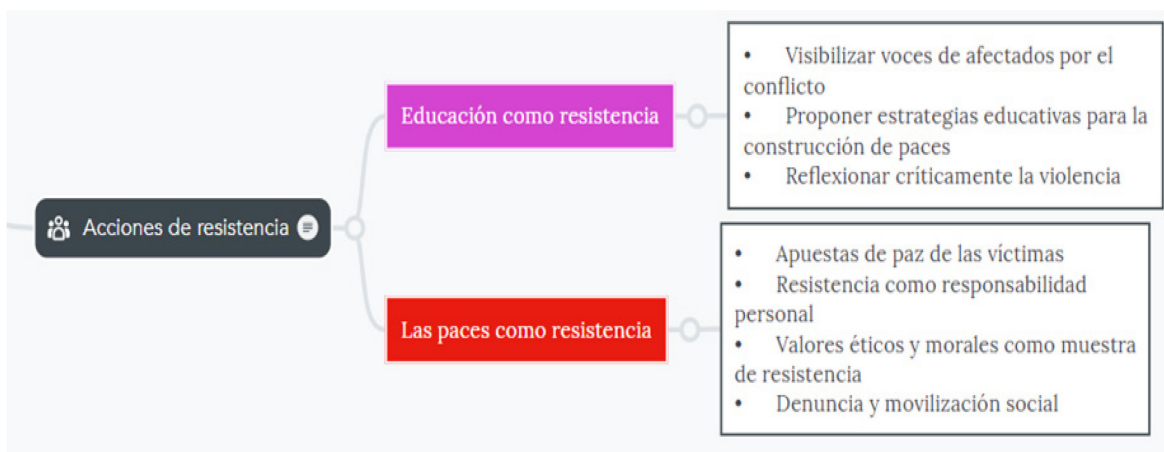


Figura 13. Fuente: Elaboración propia a partir de codificación y análisis de información primaria en Atlas.Ti v. 9

Para Marcela, la resistencia se da a partir de la construcción de paz, como parte de su responsabilidad de implementar la Cátedra de la Paz y también como una crítica a la forma como ha sido escrita y contada la historia de Colombia, pretendiendo en algunos casos acallar voces y describir acontecimientos desde estereotipos sociales. Como maestra, siente la necesidad de buscar las voces de aquellas comunidades que han resistido ante el conflicto

armado y la represión del Estado. Por consiguiente, el resistir para ella está en las distintas formas de ver la paz, que se encuentran en las vivencias e historias de las comunidades y actores cotidianos con escasa visibilidad pública, de ahí que considere que la Cátedra de la Paz debe ser implementada desde la diversidad de pensamientos y formas de ver la paz.

No es el eje central en concentrarme a enseñar la violencia en Colombia, sino a darle lugar a entender que en Colombia mucha gente ha resistido y que nos enseñan que hay muchas formas de construir la paz, desde la música, desde el arte, desde la palabra, desde múltiples escenarios, y por eso, la idea de que existen diferentes formas de entender la paz. (Comunicación personal, 15 de enero de 2020).

¿Por qué debería ser paces y no paz? El traer la memoria histórica de las diferentes comunidades que han vivido el conflicto armado muy de cerca, haciendo paralelo con las personas que no han vivido tan de cerca la guerra es la respuesta al porqué deberíamos entender las formas en las que las personas ven o perciben la paz y sus diversos significados. De igual manera, entender que en Colombia la guerra ha sido desde diversos grupos armados, distintas ideologías, la represión del Estado, la discriminación, el despojo al campesinado, la religión impuesta en la Constitución, entre otros vaivenes que se presentan en la guerra interna son las aristas a resolver y entender el sentido de las formas de paz.

Así mismo, Marcela considera que hacer parte de la Red de Maestros y Maestras por la Memoria y la Paz es símbolo de resistencia ante los lineamientos impuestos desde Secretaría de Educación, pues el hecho de los-as maestros-as encontrarse en distintos espacios para hablar sobre estrategias que contribuyan a la construcción de Paz permite el crecimiento y construcción de conocimiento desde la diversidad de formas de entender la paz. En este sentido, la construcción e implementación de la Cátedra de la Paz es entendida como polisémica, de ahí que, en lugar de hablar de construir la paz se proponga hablar de la construcción de las Paces.

La Red, es una red que hace uso de instalaciones, de recursos, porque pide recursos y gestiona recursos, pero no es de la Secretaría de Educación, sino que es un grupo de

maestros que tiene varias estrategias y que nos sentamos a hablar a convocar a trabajar sobre propuestas de paz. (Comunicación personal, 15 de enero de 2020).

El encontrarse frente a estas preguntas de la paz, Marcela percibe en sus alumnos-as la forma en que cada uno o una lleva al plantel educativo sus sentires, el porqué llegan allí, de dónde vienen, porqué han dejado sus territorios de origen, sus barrios, sus familias, considera que, tanto los maestros y maestras, como los estudiantes traen consigo un sentir de resistencia, el cual permite la relación y creación de vínculos que abren al diálogo y la comprensión del conflicto armado interno, de manera que se busquen estrategias para reparar estas rupturas sociales. En este sentido, Marcela propone la construcción de la memoria histórica de la resistencia de los diferentes colectivos que han luchado frente a lo que ha sido el conflicto en Colombia.

Todo en la escuela, pues, finalmente hay muchos relatos en la escuela que tienen que ver con quién es mi familia, con lo que me ha tocado vivir en los territorios, con lo que yo siento frente a la guerra, cómo resisto también a la guerra, o cómo resisto a lo que pasa en el barrio frente al desplazamiento interno (...) Tampoco hay una memoria de la resistencia, ¿cierto?, tampoco hay una memoria de los colectivos bueno, al menos pues que yo la conozca, de los colectivos que han venido trabajando por resistirse a la guerra, que lo han hecho a través de la palabra, el arte, la música, el deporte, no sé si exista una memoria de la resistencia. (Comunicación personal, 15 de enero de 2020).

De modo similar a Marcela, sus estudiantes han construido significados particulares en torno a la resistencia como una experiencia que transversaliza la historia del conflicto armado y que los responsabiliza a ellos de aportar a la transformación de los contextos de violencia. Al hablar de resistencia, algunos estudiantes aluden a lo significativo que les resulta que, a pesar de las experiencias de vulneración sufridas por muchas personas, estas hayan apostado por no reproducirla, aportando de esta manera a la construcción de paz, así lo mencionan:

Hay como que gente muy valiente, tener que pasar por todo eso y todavía estar aquí, y hablarnos, contarnos sobre esas experiencias, entonces como que uno como que se llena de sentimientos, y no sé, y es como... o sea, a uno le da alegría como saber que en este

momento el país no está pasando por cosas tan trágicas como pasaba antes, porque ya no se ve tanto, pero de igual forma, o sea eran como que marcas y huellas en las personas para toda la vida, o sea uno como que, sí se llena de muchos sentimientos. (EST5_IE01, comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

Estos significados en torno a la resistencia no solo se asocian con actores externos, las víctimas y demás personas que han sufrido directamente los avatares de la violencia no son los únicos llamados a las acciones de resistencia, es importante destacar que para los estudiantes la resistencia también es una responsabilidad personal que los atraviesa, un aprendizaje para la vida posibilitado por la Cátedra de la Paz, el cual procuran llevar también a sus familias y a los diferentes contextos que habitan, así lo reflexiona una de las estudiantes:

Mi niñez no fue bonita que digamos, pues, yo la considero que no fue bonita, porque tuve muchos conflictos, muchas cosas traumáticas que me pasaron, entonces, uno, yo aprendí a vivir con la paz y no generar odio, tratar como de perdonar lo que digamos me han hecho, o me hicieron, etc., sin rencores, que sea como “ah bueno de verdad de que hizo mal te deseo el bien, y estar en paz conmigo misma y ya”, y por ejemplo en mi familia también han ocurrido muchas cosas que uno es como... hijuemadre, uno simplemente trata de estar tranquilo y superarlo y avanzar, no quedarse digamos en el nudo (EST2_IE_01, comunicación personal, 20 de octubre de 2020).

Si bien podría plantearse que este relato asume la resistencia como una forma de aguante ante las vulneraciones, es importante destacar que da cuenta de matices relacionados con el perdón y la convivencia, lo que no significa que no haya una búsqueda de justicia, sino que se asumen como relevantes los medios no violentos como la principal estrategia de abordaje de los conflictos, asunto que la estudiante procura llevar a su contexto familiar. En conclusión, los significados construidos por los-las estudiantes dan cuenta de cómo la resistencia se interpreta como una responsabilidad evidenciada en las experiencias de violencia sufridas por múltiples personas que, al ser compartida en la Cátedra, se convierte en una responsabilidad y compromiso propio.

Para mí significó como aprender sobre el conflicto que ha tenido el país, y cómo nosotros siendo las personas que vamos a, por así decirlo, a formar o a construir el futuro, cómo por medio de la paz podríamos darle (sic) solución a esos conflictos o evitar que esos temas que han afectado al país se vuelvan a repetir. (EST3_IE01, comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

Para Felipe el tema de la resistencia se encuentra enmarcado en su labor como docente y en la manera en cómo se enseñan las distintas áreas de conocimiento, pues para él, las áreas de sociales, ética y valores deberían ser transversales a asignaturas como matemáticas, ciencias naturales, química entre otras, ya que la importancia de saber enseñar incide en todos los ámbitos de la vida. Para este profesor, los principios morales y éticos son lo primero como persona y constituyen actos de resistencia, esto influye en cada decisión que tomemos en la vida, como lo es, el elegir nuestros gobernantes.

La clase de ética es una de las acciones como referente que podría tener la Cátedra de la Paz, porque transversaliza los contenidos desde la visión de la moral, de la sociedad, de la ética (...) y que debemos tener muy en cuenta también eso. (Comunicación personal, 24 de enero de 2020).

La resistencia en Felipe se manifiesta en el crear vínculos con los alumnos y alumnas, un vínculo particular, en el que el *afecto*, como él lo menciona, no es aprobado, pero sí es central la amistad, el respeto y la comprensión pues allí se pone en práctica su ética y moral, además, esto le ha permitido crear relaciones de escucha frente a los conflictos que enfrentan los niños, niñas y adolescentes en la Institución Educativa. Conocer las historias de vida de sus estudiantes lo ha facultado para desarrollar estrategias y redes de apoyo, él comenta que ser un docente activo en todos los ámbitos, se ha convertido en la posibilidad de reconocer que, frente a lo establecido con los vínculos afectivos, él es muy cuidadoso que, aunque siente mucha empatía con los diferentes casos, él cuida el no afectar la vida y el *mundo* en que vive cada persona.

Vínculos de amistad, dentro del respeto, vínculos de educador, el máximo que pueda de enseñanza, lo demás sobra (...) Yo debo tener mucha responsabilidad con él, mucha comprensión con él, mucha formación con él, los otros que me queden faltando, valores

y agregados, pero nada que tenga que ver con que yo trastorne su mundo, desvincule a su mundo y que le haga efecto a su mundo, no, y lo hago hace muchos años, desde cero.
(Comunicación personal, 24 de enero de 2020).

En contraste con lo que plantea Felipe sobre la resistencia, la visión de sus estudiantes se sustenta en la generación de acciones en el ahora, en el nuevo inicio a partir de los diálogos de paz con una proyección a futuro. Así lo vemos en las respuestas relevadas: *“por que (sic) vivimos según mis padres muchos años de guerra y conflicto que al día de hoy luego de la firma de la paz, estamos en el camino de la escucha y el perdón, mas no repetición”* (EST122_grado 6°_IE02. 23 de noviembre de 2020. [Datos en bruto sin publicar]. Martínez).

“... es posible poner un fin al conflicto. que podemos obtener una paz territorial. que podemos alcanzar una democracia” (EST102_grado 9°_IE02. 28 de octubre de 2020. [Datos en bruto sin publicar]. Martínez).

Asimismo, destacamos las ideas de algunos-as estudiantes cercanas al maestro y que constituyen sentidos compartidos sobre la resistencia en la medida en que docente y estudiantes relacionan la Cátedra de la Paz orientada a las memorias con la tarea de hacer conscientes los valores éticos y morales para consolidar la cultura paz. Como indicaba un estudiante encuestado: *“Para concientizar y fomentar los valores morales y éticos en las antiguas y nuevas generaciones y ver un cambio en la forma de pensar de cada individuo. Para ver si se pueden proyectar de una manera más humana”* (EST117_grado 9°_IE02. 29 de octubre de 2020. [Datos en bruto sin publicar]. Martínez).

Resaltamos en los siguientes testimonios la idea de resistir aportando a la construcción social de la paz, lo que implica, no solo un esfuerzo individual sino, también, colectivo, esto pone el acento en el lugar central de la educación y, por tanto, de los-as maestros-as en el fomento de valores. Los valores que son nombrados, más en términos de ideales o anhelos son: la paz, la convivencia pacífica, la equidad, el respeto y el diálogo. Estos valores suponen para los-as estudiantes formas de relacionamiento que pueden conducir a la justicia, la armonía, la tranquilidad, al equilibrio y la estabilidad.

... la paz es algo que se construye de a poco con la ayuda de todos, he aprendido que la educación tiene un papel fundamental y los maestros son intermediarios para que las ideas y pensamientos de las personas tengan valores por los cuales guiarse y he aprendido que cuando hay paz, la justicia y la armonía están presentes en el entorno. (EST105_grado 9°_ IE02. 28 de octubre de 2020. [Datos en bruto sin publicar]. Martínez).

Considero que Colombia, al ser un país en el que el conflicto armado ha estado presente por más de 60 años, era necesario implementar una herramienta que ayudara a concienciar a todas las personas sobre lo que el país a (sic) vivido, y a su vez fomentar los valores, oportunidades e ideales que conllevan a (sic) un estado de tranquilidad, equilibrio y estabilidad. (EST105_grado 9°_ IE02. 28 de octubre de 2020. [Datos en bruto sin publicar]. Martínez).

He aprendido a través de la cátedra de la paz a establecer diálogos con respeto, también como fomentar la paz entre mis compañeros y educadores, como convivir de manera pacífica (sic), la importancia de la participación y la construcción de equidad, respeto por la cultura y la pluralidad. (EST107_grado 9°_ IE02. 28 de octubre de 2020. [Datos en bruto sin publicar]. Martínez).

Nombrar, aprender y aprehender esos valores mencionados por los y las estudiantes abre la puerta a nuevas tareas por emprender en el campo educativo, pedagógico y social. Puestos en el lenguaje conlleva la posibilidad de materializarlos y es precisamente ahí, donde los esfuerzos por resistir se hacen presentes ante las inercias y el terror de la violencia reproducida por más de 60 años.

Por otro lado, Laura, comenta que ser docentes activos participantes de marchas, denunciando de lo que sucede tanto dentro como fuera de la Institución Educativa es una manera de resistir como maestra, pues esto hace que se enfrente a situaciones de riesgo para su vida y la de su familia, cuando se convierte en denunciante de los horrores que viven las personas a su alrededor, de esta manera lo expresa: *“En este momento estamos amenazados, pues yo digo, yo particularmente no porque yo no soy pues de las directivas*

*de los promotores del paro, pero sí soy activista en el paro*²⁰², *y estamos amenazados, las Águilas Negras*²⁰³ *nos acaban de amenazar*” (Comunicación personal, 14 de febrero de 2020).

La maestra, en tanto activista, se siente amenazada por ejercer el derecho a la protesta. Ese sentimiento es compartido por muchos-as otros-as que, al igual que ella, ingresan a terrenos escabrosos y sombríos cuando practican su labor docente en medio de los diferentes conflictos de la sociedad colombiana. Por tanto, las palabras de Laura aportan a la comprensión de las situaciones a las que se enfrentan los maestros y maestras, de las formas en las que las resuelven y de cómo continúan realizando la tarea de la enseñanza. En el momento de la entrevista (2020), la situación social y política del país y de América Latina es convulsionada, ya que a lo largo del continente se estaban gestando movimientos de protesta. De hecho, algunos medios de comunicación se refirieron a esta serie de manifestaciones como “la primavera latinoamericana”²⁰⁴. En el caso particular de Colombia, las protestas, las luchas sindicales y el trabajo de los líderes sociales, han sido menguados por medio de amenazas y acciones victimizantes de grupos armados.

En este caso Laura siente frustración al ver que, aunque son maestros y maestras en busca de construir paz, corren peligro y que de esta manera la historia negativa del país se repite. Para ella las personas deben ser preparadas para recibir la Cátedra de la Paz y también, para transmitirla.

yo diría que muy bueno que a las personas las prepararan para dar esta Cátedra de la Paz, y que se les explicara bien como deben ser los signos conductores de cómo hacerlo, porque no nos digamos mentiras, también en los profesores hay gente que es ignorante con respecto a estos temas, o, por ejemplo, ¿a usted no le parece increíble

²⁰² La docente se refiere al paro programado por Fecode los días 20 y 21 de febrero de 2020 como protesta por la violencia desatada contra maestros-as a lo largo del territorio nacional.

²⁰³ Las Águilas Negras son un grupo narcoparamilitar que emergió luego del proceso de paz con las AUC, es decir, es una banda criminal o Grupo Armado Organizado [GAO]. Ver capítulo 4 de esta tesis.

²⁰⁴ Ver <https://www.youtube.com/watch?v=7GIN5wbS6MY>

que haya un profesor de sociales racista y uribista²⁰⁵?, pues eso sí me parece.

(Comunicación personal, 14 de febrero de 2020).

Para Laura resistir siempre ha estado presente en su vida, desde muy pequeña su familia ha sido perseguida por las ideas, es decir, para ella el pensar diferente ha conllevado trasegar con que la violencia no los deje vivir en paz. Inicialmente su familia fue desplazada por no pertenecer a ningún bando político, eran acusados de ser liberales o mal llamados “chusmeros”; posteriormente, su hermano quien era homosexual sufrió por la discriminación, fue perseguido hasta que lo asesinaron, ella considera que su papel como maestra, está restringido, a la hora de implementar la Catedra de la Paz, siente que al enseñar temas del conflicto armado puede incidir en ideas que corren el riesgo de instalarse en los imaginarios de sus alumnas y alumnos.

mi hermana fue a comprar una leche y llegó llorando que porque allá le dijeron que a “los chusmeros”²⁰⁶ no les vendían leche, y sabiendo que mi mamá era la mujer más pacífica del mundo, y mi papá, no, mi papá no era así como de esos que defendía el partido liberal o el conservador, él era activo, él era más que todo anticlerical, y muy rebelde con todo lo que era la religión (...), yo hay veces pienso, cuando hablo con los muchachos digo, de pronto yo los estoy empujando un poco a que de cierta manera sufran como uno, porque uno no hace sino sufrir, porque en el caso de uno, uno todo el tiempo está excluido, todo el tiempo está como perseguido por las ideas. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2020).

Entonces, para Laura el resistir está en proponer reflexiones críticas de la violencia a las nuevas generaciones, a través, de las reflexiones que se dan desde la mirada política, cultural, social y económica del país. Para ella, la democracia es el eje principal de esta transformación, a partir de allí, se pueden liderar esos cambios históricos, además de la construcción de memoria histórica que permita visibilizar casos de precarización de las ideas y la persecución política, la violencia y deterioro social. De ahí la relevancia que tiene

²⁰⁵ El “uribismo” es una fuerza política sustentada en el pensamiento del expresidente de Colombia (2002-2010) Álvaro Uribe Vélez cuyo programa de gobierno se sustentó en una política denominada Seguridad Democrática, la cual ha tenido fuertes críticas porque para consolidarla hubo fuertes y lamentables violaciones a los derechos humanos (Velasco, 2014).

²⁰⁶ Campesinos de ideología liberal que se levantaron en armas.

para ella la Cátedra de la Paz, puesto que se convierte en el escenario de reflexión en el que Laura busca transformar esas rutas de enseñanza mostrando esas nuevas ideas y construyendo memoria histórica.

Eso es una de las cosas principales que es necesaria, demostrar como otras rutas de pensamiento a los estudiantes, de demostrar pues eso precisamente de la memoria histórica, el surgimiento de todos esos grupos armados, algo como pensar seriamente el país, eso es una de las cosas que me parece a mí. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2020).

Este contexto de violencia hace que la maestra reflexione acerca de la historia del país y de la continua repetición de hechos de horror y miedo. Sobre esa base, insinúa la importancia de que los maestros y maestras se preparen para el desarrollo de los contenidos de la Cátedra de la Paz. Si bien no enuncia en manos de quién o quiénes estaría la tarea de orientarlos —si de las universidades, o del MEN—, este es un llamado a proseguir con la tarea de pensar, investigar y teorizar sobre la Cátedra de la Paz y sobre los temas que surgen a partir de ella. Por último, Laura hace una crítica personal a los puntos de vista e ideologías de algunos maestros²⁰⁷. De esa manera, devela lo que ella misma piensa y reflexiona en torno al valor de la educación y de temas como el conflicto, la paz, la escuela, los estudiantes y el rol de los y las docentes.

En las iniciativas pedagógicas que los maestros y maestras desarrollan, hay encuentros de múltiples voces que narran el conflicto y posibilitan la construcción del tejido social desfigurado por la desconfianza y el miedo arraigados en la sociedad colombiana (Wills, 2017). Esto constituye una invitación a constituir miradas críticas del pasado y del presente, y a recuperar los legados de luchas sociales que en ciertos momentos se han gestado y que, debido a múltiples hechos de violencia, han desaparecido (Herrera y Pertuz, 2016a).

²⁰⁷ Específicamente Laura se refiere al uribismo, pues el expresidente (y a 2020 Senador) Álvaro Uribe Vélez, ha manifestado abiertamente su descontento con la labor docente (Semana, 30 de abril de 2018), principalmente de instituciones educativas públicas, por lo cual ha hecho propuestas desde su rol de Senador donde “**el Estado asuma la responsabilidad de pagarles a los pequeños los estudios en instituciones privadas** para generar competencia a la educación pública” (negrita propia del texto) (El Espectador, 6 de marzo de 2019).

Finalmente, desde una perspectiva interpretativa, la tarea misma de los maestros y maestras constituye una forma de resistencia al querer abordar en la Cátedra de la Paz el tema de la memoria histórica. A partir de sus prácticas de aula se presentan procesos de afrontamiento de las diversas memorias, perspectivas y visiones ante la dinámica de la violencia en Colombia, todo lo cual constituyen elementos configuradores de construcción de conocimiento sobre las memorias en el escenario de la escuela secundaria.

No es gratuito que, en la lógica organizativa de este capítulo, emerjan las ciudadanías, las subjetividades y la resistencia como categorías que llevan a pensar en la complejidad de construir una memoria histórica para comprender lo sucedido en el marco del conflicto armado en Colombia.

En la Cátedra de la Paz, tal como ha sido orientada por Marcela, Felipe y Laura se logran ver destellos de movilización y transformación en las actitudes y significados frente a los deberes y derechos humanos, la convivencia, la resolución de conflictos y el reconocimiento de víctimas. Se ha hecho visible la voz de los y las maestros-as y estudiantes. La escuela hace que las memorias sean memorias vivas y que pervivan en el discurso. La Cátedra de la Paz es una muestra de resistencia porque genera conciencia ética y es una forma de lucha contra la amnesia histórica, asunto que, en otras asignaturas, no tiene lugar.

Desde las prácticas de aula de los y las maestros-as de la Cátedra de la Paz se les ha dado la posibilidad de ser y de manifestarse a docentes y estudiantes. Esas voces que se pronuncian frente al sentir en lo que concierne a la violencia son los hilos que aportan a la reestructuración del tejido social. Los ejercicios de memoria en el aula de clase, como una forma de resistencia tienen sentido en la medida en que los y las estudiantes y docentes se conectan como sujetos que pertenecen a una sociedad y a una historia colectiva, se reconocen voces como las de los niños, niñas y adolescentes cuyos significados incomodan y obligan a pensar, a sentir y a actuar.

La escuela, a través de las prácticas de aula de los y las maestros-as de la Cátedra de la Paz, participa en la enunciación del conflicto armado y sus horrores lo que denota un proceso ético-político de resistencia. Allí se develan otras historias y otras memorias y se parte de la base de la comunidad. Se pasa del silencio y la individualidad a la palabra compartida, se debaten y rebaten las ideas y se exponen y escuchan los relatos personales.

En síntesis, las prácticas de aula de los y las maestros-as de la Cátedra de la Paz enfocadas a las memorias, se configuran como un llamado ético-político para reflexionar sobre las propias transformaciones subjetivas, sobre las ciudadanías y la construcción de paces. No obstante, subyace la pregunta por los límites de la educación para la paz en el marco de la Cátedra de la Paz orientada a la memoria histórica, puesto que, existe la intención de generar reflexiones y modificar conductas que contribuyan a propiciar subjetividades y ciudadanías que no vehiculicen la violencia para resolver los conflictos; pero se crea, en términos de Caballero Hernández y Ordoñez López (2018) una excesiva confianza en la escuela que se ve reflejada en la delegación que a ella se hace para configurar la cultura paz.

CONCLUSIONES GENERALES

Este apartado de la tesis presenta una síntesis de los objetivos planteados y las conclusiones más relevantes del proceso investigativo. Así las cosas, lo estructuramos en cuatro partes (Aguirre, Müller y Ejarque, 2012): en la primera de ellas destacamos la pregunta de investigación, los objetivos desarrollados y la importancia del problema

investigado junto con los aspectos más sobresalientes del diseño metodológico que llevaron a alcanzar tales objetivos. En la segunda parte retomamos los hallazgos en un nivel más general, señalamos las limitaciones, confrontamos los hallazgos que obtuvimos con otras investigaciones y destacamos sus contribuciones. En la tercera parte exponemos algunas líneas para futuras investigaciones y justificamos su importancia. Para finalizar, sugerimos algunas rutas de acción para fortalecer la política pública de Cátedra de la Paz.

Punto de partida de la investigación

La pregunta que ha guiado el proceso de investigación es ¿cómo se configura la construcción social del conocimiento sobre las memorias, a partir de las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz con estudiantes de básica secundaria y media de instituciones educativas públicas de Medellín entre los años 2016-2019? Recordemos que la Cátedra de la Paz surge como una política pública educativa de carácter nacional para involucrar a las comunidades educativas en la construcción de la cultura de paz.

Con base en lo anterior, los objetivos específicos se enfocaron en: analizar la construcción e implementación de la Cátedra de la Paz con orientación a las memorias en tres instituciones educativas públicas de Medellín, caracterizar las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz con orientación a las memorias en dichas instituciones e interpretar los vínculos entre las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz con orientación a las memorias y la construcción de subjetividades, ciudadanías y paces.

Cada uno de los capítulos aquí desarrollados conforma una trama de sentido que contribuye a dar respuesta a la pregunta de investigación. En otras palabras, son capítulos que, unidos, permiten comprender las memorias que se tejen en la escuela, dar cuenta de los sentidos y la funcionalidad de los contenidos de las actividades para el aprendizaje, y aproximarse a los significados compartidos en el aula. No debe olvidarse que esta generación de maestros-as y estudiantes asiste a un momento coyuntural en el país que tiene lugar luego de la firma de los acuerdos de paz entre la guerrilla de las Farc-Ep y el

gobierno de Juan Manuel Santos Calderón. De ahí que el reconocimiento del conflicto y su abordaje en las aulas sea la clave de este estudio.

Nuestro interés por alcanzar los objetivos propuestos se basa en las tensiones que se presentan ante la instauración e implementación de una nueva asignatura independiente en los currículums de las instituciones educativas de Colombia, lo que representa una tarea más para las escuelas y los-as docentes, y la construcción de lineamientos propios por parte de los y las maestros-as para dirigir la Cátedra de la Paz al tema de la Memoria Histórica, lo que ha hecho que converjan otras memorias en el aula de clase como la memoria individual y la memoria social. Lo anterior nos conduce por un entramado de elementos que, al articularse, contribuyen a la configuración de la construcción social del conocimiento sobre memorias en básica secundaria y media.

Tal como mostramos en el capítulo 1, los antecedentes investigativos relevados fueron estructurados por núcleos temáticos. En una lógica de lo general a lo particular, partimos de la indagación por las investigaciones realizadas acerca de la educación para paz y así consolidar un marco contextual para situar la política pública de Cátedra de la Paz. En relación con la política pública de la Cátedra, los trabajos estaban enmarcados en el enfoque cualitativo y la tendencia de los análisis se dirigía a cómo debería ser su implementación, hecho que se desprende de la falta de lineamientos curriculares por parte del MEN para orientarla.

Luego, con el fin de generar otras perspectivas para plantear una ruta de trabajo, se procedió a la revisión bibliográfica sobre la construcción social del conocimiento. Una vez recopilados e interpretados los estudios sobre esta categoría, surgió un interés por el estado actual de la investigación en torno a la memoria; por tanto, se realizó el mismo procedimiento de búsqueda e interpretación de la información. Con base en tal recopilación, fue posible identificar la necesidad de hablar de memorias; es decir, pluralizar el término dada la diversidad de ellas, y en virtud de que se relacionan con todos los ámbitos del ser humano, desde lo individual, lo social e histórico, hasta lo biológico, lo simbólico y lo cultural; todo lo cual, se halla cimentado en el pensamiento y la comunicación —bases de la construcción social del conocimiento—. Varias de estas memorias confluyen en el marco de las clases de la Cátedra de la Paz. Así las cosas, esta

tesis optó por analizar las memorias, no como un objeto *per se*, sino como modo de acceso al pasado.

Dicha revisión bibliográfica e interpretación documental nos permitió develar la inexistencia de estudios que trataran la construcción social del conocimiento sobre las memorias. La ausencia de estas investigaciones puntualmente en básica secundaria y media, abre la puerta a nuevos análisis sobre lo que ocurre en las aulas de clase y sobre los universos simbólicos de maestros-as y estudiantes acerca del conflicto armado, el narcotráfico y las bandas delincuenciales. De ahí que esta tesis intente hacer un aporte, no solo al saber pedagógico, sino a las ciencias sociales, pues su elaboración implicó el análisis de aspectos de gran complejidad para una generación que requiere memorias ejemplarizantes²⁰⁸ para encontrar lesiones y lecciones que aniden en los discursos y en las actuaciones de los niños, niñas y adolescentes. Esto supone, por una parte, repensar y reflexionar sobre la condición humana, no solo dimensionando los horrores de la violencia, sino también reconociendo las resistencias de las comunidades y las relaciones entre el pasado y el presente. Por otra parte, trascender las actividades cognitivas para adentrarse en los intercambios de ideas, palabras, experiencias y significados que se establecen con el contexto y las realidades de las comunidades educativas.

Esta bibliografía amplía las perspectivas de análisis de la Cátedra de la Paz y conduce a problematizar el hecho de que las causas estructurales del conflicto armado no cambiaron con el proceso de paz y el fenómeno de la violencia ha permeado la cultura política, las estructuras y relaciones de poder y ha incidido en los procesos de construcción de Estadonación. De todas formas, es innegable que el proceso de paz pone en tensión dichas estructuras, por tanto, es procedente analizar el papel de las memorias en la reconfiguración de subjetividades, ciudadanías y paces que den un nuevo matiz a los saberes, sentidos y

²⁰⁸ Todorov (2000) en el texto “Los abusos de la memoria” señala que los hechos dolorosos del pasado pueden leerse de manera literal o ejemplar. En el primer caso, se identifican las personas que causaron el sufrimiento propio o del grupo al que se pertenece y estas son acosadas ampliando las consecuencias traumáticas del dolor sufrido en el pasado al tiempo presente. En el segundo caso, se toma el suceso como modelo para comprender nuevas situaciones, por un lado, el dolor se neutraliza, se controla y se margina, por otro lado, el recuerdo pasa al plano de la esfera pública, se construye como ejemplo y se extrae una lección donde el pasado se convierte en el cimiento de acción para el presente. De esta forma, según Todorov (2000) la memoria literal es portadora de riesgos y la memoria ejemplar es liberadora. Además, el uso ejemplar puede ser una posibilidad para aprovechar las lecciones de las injusticias padecidas como una forma de lucha contra las injusticias que se producen hoy en día. Otra forma de nombrar la memoria ejemplar es “justicia”.

significados en torno a la resolución de conflictos y al concepto de paz del que tanto se menciona y con el que se cualifica la Cátedra de Paz.

En varios de los textos abordados en los antecedentes investigativos (Álvarez y Marrugo, 2016; Bustamante, 2017; Cárdenas Romero, 2017; Herrera y Pertuz, 2016a; Jojoa, 2016; Ortega, 2016; Otálora, 2018; Villada y Estrada, 2018), se hacía énfasis en la necesidad de incorporar la Cátedra a los currículums con base en los contextos y realidades de las comunidades educativas, lo que redundaría en la participación activa de sus miembros en la construcción e implementación de la Cátedra de la Paz para consolidar la cultura de paz. Por otra parte, se insta a las instituciones a pensar en prácticas educativas en el orden de lo didáctico y pedagógico que involucren a los estudiantes en aprendizajes significativos para la construcción del conocimiento; es decir, estrategias de tipo vivencial y de intercambio de experiencias que generen empatía respecto de las situaciones de dolor producto de eventos traumáticos de la situación de violencia de Colombia.

Los contextos, la realidad, el sentido común, la vida cotidiana, las interacciones, los diálogos y las instituciones hacen parte del entramado de elementos para estudiar la construcción social del conocimiento. Todo ello constituye el proceso donde el sujeto, a partir de las interacciones con otros y su entorno, dota de sentido o significado los artefactos y las actuaciones. Estos significados, para el caso concreto de esta tesis, se comparten en el aula de clase; los sujetos son portadores, pero estos se originan en la cultura.

Todas estas ideas han tenido un nicho en la escuela por las condiciones de posibilidad que los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz visibilizan y generan. En el aula, las actividades de memoria son ejercicios políticos en los que se seleccionan hechos y las narraciones del pasado cobran significado. Allí, las experiencias son recuperadas, la palabra y el reconocimiento del otro adquieren un sentido reivindicativo. De esta forma, se amplía la perspectiva de interpretación de los hechos de violencia que han marcado la vida nacional, y se enfatiza en el proceso intersubjetivo de significación del pasado con base en lenguajes y códigos del presente.

Este ejercicio de lectura e interpretación abrió un abanico de posibilidades para identificar posibles diseños metodológicos y la apropiación del objeto de investigación, es decir, de los componentes que debían tenerse en cuenta para aprehender la temática. Con base en lo anterior y para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación, optamos por un diseño metodológico (capítulo 3) de carácter histórico hermenéutico con un enfoque de investigación cualitativo y adoptamos la estrategia metodológica de estudio de casos con base en las prácticas de aula de dos maestras y un maestro de la Cátedra de la Paz.

El estudio de la construcción social del conocimiento sobre las memorias en básica secundaria y en la media es necesario para comprender, a partir de las voces de los maestros y maestras, los significados que se producen en el aula de clase, y para identificar cómo viven, asumen e interpretan los acontecimientos históricos las generaciones que van a liderar los destinos de Colombia.

Hallazgos: caminos transitados

En términos generales, es una tesis que propone el estudio de un componente innovador dentro del currículum escolar colombiano desde una mirada sociológica, intentando identificar los aspectos socio-culturales, históricos y políticos que condicionan la implementación de las propuestas. En ese sentido, el trasfondo está dado por problematizar qué se considera "conocimiento" en una sociedad, en este caso con la Cátedra, y cómo se construye socialmente como conocimiento válido de ser abordado en el espacio del aula.

En esa dirección, como decimos en la presentación de la tesis, la segunda parte de nuestro estudio se concentra en los hallazgos del proceso de investigación y en contrastar estos con los antecedentes investigativos, los referentes conceptuales y el marco contextual que presentamos en la primera parte de la investigación. De esta forma, el capítulo 5 responde al objetivo específico de analizar la construcción e implementación de la Cátedra de la Paz con orientación a las memorias en tres instituciones públicas de Medellín.

A lo largo del capítulo 5 dilucidamos que las condiciones de posibilidad para construir la Cátedra de la Paz, y con ello, construir conocimiento sobre las memorias, tienen varias vertientes que se articulan para darle un sentido aplicado a esta política pública, dentro de ellas encontramos: el conflicto armado de más de 50 años de permanencia que se presenta de forma asimétrica a lo largo del territorio nacional, el proceso de paz entre las Farc-Ep y el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón, la normativa que ordena la instauración y sienta las bases para la implementación de una cátedra que propenda por una cultura de paz, los antecedentes investigativos sobre el tema que interpelan lo que debería ser la Cátedra de la Paz con lo que realmente pasa en la escuela, la adaptación curricular en las instituciones educativas del país para darle cabida a una asignatura más y, por último, la voluntad de maestros y maestras para darle forma y contenido a la Cátedra de la Paz enfocada a las memorias, en nuestro caso particular, en la básica secundaria y media.

Es importante resaltar que nuestra investigación tiene como protagonistas a dos maestras y un maestro de Cátedra de la Paz: Marcela, Laura y Felipe, quienes optan por desarrollar sus prácticas de aula de forma voluntaria, dirigida al abordaje de las memorias. Por tanto, en este capítulo recuperamos sus posicionamientos y significados considerados por ellos como adecuados y pertinentes para consolidar la asignatura.

De esta forma identificamos que un primer elemento clave para construir la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas objeto de nuestro estudio es la idea que tienen Marcela, Felipe y Laura sobre la ausencia del Estado en algunos territorios, ya que esto ha dado pie a que grupos armados al margen de la ley colonicen e instauren sus regímenes en esas zonas perpetuando el conflicto armado en Colombia. Dicha postura coincide con los estudios de Abultaif-Kadamani (2019), Ávila (2019) y Uribe (1998).

Los razonamientos de Marcela, Felipe y Laura parten de sus experiencias personales y profesionales, además de sus estudios realizados; en el caso de Marcela, su formación en ciencias sociales, su paso por la Red de Maestros y Maestras por la Memoria y la Paz y por el grupo de investigación “Ser con Derechos” a través de su papel como formadora de maestros y maestras, especialmente en zonas rurales del país; Felipe como académico y

estudioso de la política colombiana y como líder sindical; y Laura como investigadora y víctima, o más bien, sobreviviente del conflicto armado.

Otro factor en el que coinciden Marcela, Felipe y Laura es en la idea de que la Cátedra de la Paz debe atender a las necesidades contextuales de las comunidades educativas, hecho que, al contrastarse con las normas que establecen su instauración e implementación – Ley 1732 de 2014 y Decreto 1038 de 2015 –, abre la puerta a múltiples interpretaciones y deja al criterio de las instituciones educativas y de los-as maestros-as los límites de la Cátedra de la Paz frente al cómo y con qué herramientas didácticas, pedagógicas y metodológicas construir e implementar la Cátedra de la Paz.

A través del trabajo de campo (entrevistas en profundidad, observaciones participantes y diálogos informales) con Marcela, Felipe y Laura, emergieron diversas situaciones en las que es posible vincular sus experiencias de vida las cuales operan como “conocimiento a mano” o “repositorio de conocimiento disponible” (Schütz, 2003) con sus interpretaciones del mundo y con la consolidación de sus programas de Cátedra de la Paz que son desarrollados en el marco de sus prácticas docentes.

Ante la carencia de una ruta pedagógica, didáctica y metodológica para desarrollar las prácticas de aula, Marcela, Felipe y Laura se ven abocados a echar mano de sus propias experiencias de vida. Estos-as docentes imprimen en su labor aspectos que van más allá de los aprendidos en su formación académica, como por ejemplo, vivencias personales y un tinte de improvisación en consonancia con las dinámicas de interacción que se presentan en las clases. Ello da cuenta de que se requieren cualidades y calidades humanas específicas para comprender el abordaje de temas densos como las memorias ancladas a eventos traumáticos. La articulación de la manera en la que estos-as docentes consolidan propuestas de enseñanza de la Cátedra de la Paz, con sus horizontes de sentido frente a las memorias, permite decir que, en el núcleo de sus prácticas docentes, es decir, en el aula, hay procesos de desinstitucionalización en donde gana protagonismo el papel de cada docente, su “personalidad” y experiencias de vida contraria al rol como algo institucionalizado (Dubet y Martucceli, 1998), por tanto, las prácticas pedagógicas operan de acuerdo con sus comprensiones personales sobre el conflicto y la violencia (Sánchez Corrales, 2018).

Desde el punto de vista de las instituciones educativas, en cabeza de los rectores, la construcción e implementación de la Cátedra de la Paz ha encontrado apertura dando cabida a discursos acerca de la paz, el conflicto armado y las memorias en la escuela creando unas modalidades enunciativas que abonan el terreno en el que se pueden disputar los sentidos y la naturaleza de los acontecimientos traumáticos del pasado y presente de Colombia, toda vez que el conflicto armado en Colombia no cesa en los territorios.

Encontramos, entonces, que la implementación de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas donde laboran Marcela, Felipe y Laura presenta un vínculo entre el currículum y una propuesta político-educativa que obedece a un momento histórico (Herrera y Pertuz, 2016) y se entrecruza con los intereses, experiencias biográficas y con la formación disciplinar de los y las docentes, aspectos que se evidencian en sus prácticas de aula y que distancia la Cátedra de la Paz del resto de asignaturas, las cuales tienen lineamientos curriculares prescritos desde el MEN.

Lo anterior nos permite definir que, al analizar la implementación de la Cátedra de la Paz y las lógicas de organización curricular, es posible avizorar que las instituciones educativas se vieron obligadas a articular esta asignatura al PEI y que, al no haber lineamientos curriculares, estándares, ni DBA para ponerla en marcha, los maestros y maestras configuraron estrategias metodológicas, pedagógicas y didácticas en planes y programas diseñados por ellos-as mismos-as para desarrollar prácticas de aula enfocadas en el tema de las memorias.

Si bien los maestros y maestras se encuentran condicionados-as por los contextos, las disposiciones legales que regulan sus funciones, por las relaciones cotidianas con los integrantes de la comunidad educativa, por los intereses de los directivos docentes y por las decisiones de los estamentos del Gobierno Escolar, encontraron condiciones de posibilidad para definir sus rutas de trabajo y, la ausencia de directrices del MEN, se ha traducido en la oportunidad de crear y proponer otras prácticas pedagógicas y didácticas que aborden temáticas complejas como el conflicto armado y las memorias.

En lo que respecta a las acciones de Marcela, Felipe y Laura para implementar la Cátedra de la Paz, identificamos esfuerzos debidos a sus apuestas personales de formación en temáticas atinentes a la cultura de paz, paz, memoria y resolución de conflictos, con el propósito de atender, desde las historias de vida de los niños, niñas y adolescentes, tanto la construcción de unos contenidos específicos dentro de sus mallas curriculares, como la disposición para propiciar un ambiente para la escucha, la indagación y las reflexiones en torno a situaciones personales de sus alumnos-as relacionados con la violencia en Colombia. Esto pone al descubierto los significados sociales sobre el conflicto y la paz, tópicos que dialogan con los estudios de Acosta Álvarez (2020); Duque, Iral y Ospina (2016); Grandas, Parra, Pineda y Romero (2016); Jaime (2016); Londoño y Carvajal (2015); Londoño Muñoz (2020); Zorro (2014) quienes destacan la importancia de las voces de los y las estudiantes cuando se trabajan temas de memoria en el contexto de la escuela.

De esta manera, podemos decir que la Cátedra de la Paz se constituye en punto de encuentro y lugar simbólico para consensuar y disentir respecto de lo que se narra y lo que se escucha. De igual forma, es un escenario para reconocer algunos aspectos de las biografías de los y las estudiantes y el sentido que cobran sus experiencias, las cuales tienen lugar a partir de la comunicación. Bajo esta óptica, pudimos determinar que el ejercicio de las memorias es relevante en la escuela porque se comparten recuerdos y se reivindica su valor como dispositivo pedagógico que dinamiza las prácticas de aula. En el marco de la Cátedra, convergen la identidad individual y la colectiva o social, ya que a partir de la interacción con los otros se produce identificación o, por el contrario, conflictos y divergencias.

Otro elemento relevante de nuestro estudio se refiere a los puntos de encuentro y distanciamiento entre los temas que cada maestro-a prepara para dirigir su Cátedra de la Paz. Con base en el análisis y contrastación de los diarios pedagógicos de los-as docentes, las observaciones participantes en sus aulas de clase y en las entrevistas en profundidad a Marcela, Felipe y Laura, pudimos delimitar cuáles son los tópicos que se despliegan en las clases de Cátedra de la Paz y que se engloban en el conflicto armado colombiano en los ámbitos nacional y local, ámbitos que también trascienden en cierta medida, a los hogares

de los y las estudiantes, en articulación con las memorias en básica secundaria y media. Así, Marcela explicita su intención de “hacer memoria” en los grados donde es docente, es decir, 6°, 7°, 8° y 9°, con estudiantes en edades entre los 11 y 14 años. Los temas que allí aborda son: medio ambiente, resistencia de las comunidades y violencia de género. Por su parte, Felipe se centra en tres temáticas fundamentales para él que desarrolla de forma diacrónica – entre pasado y presente – con énfasis en la construcción de paz con sus estudiantes de los grados 6° y 9° con edades de 11 y 14 años: afrodescendencia, memoria histórica y convivencia. En cuanto a Laura, cuatro temas convocan su interés y estos son estudiados en los grados 8°, 9° y 10° con estudiantes con edades entre los 13 y 15 años: mujer, migración, conflicto y participación ciudadana.

La selección de estos temas, amplios y heterogéneos entre sí, corresponde a criterios personales de los y las docentes, a través del reconocimiento de los entornos escolares, de los sujetos intervinientes en el aula de clase y de los vínculos entre las biografías de estudiantes y docentes en conexión con el conflicto armado y los hechos de violencia que de allí emergen.

En el capítulo 6, que responde al segundo objetivo específico de nuestra tesis, caracterizamos las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz con orientación a las memorias en tres instituciones educativas públicas de Medellín. Aquí contrastamos las entrevistas en profundidad a dos maestras y un maestro de la Cátedra de la Paz con observaciones participantes de las prácticas de aula y con las entrevistas semiestructuradas a otros actores estratégicos. Desde diversos puntos de vista, todos-as coinciden en afirmar que la Cátedra de la Paz representa una oportunidad para comprender el conflicto armado, reflexionar acerca de los daños que ha causado en el tejido social y a crear unas condiciones de no repetición en la medida en que, a través de nombrar el dolor, hacerlo público, reflexionar y visibilizar los diferentes actores intervinientes en este conflicto de más de 50 años, se resignifiquen los hechos de violencia y se reconozcan las acciones para sobrevivir y de resistencia de las comunidades (Bautista Erazo, 2015).

La caracterización de las prácticas de aula de Marcela, Felipe y Laura nos dio la posibilidad de reconocer los esfuerzos de maestros y maestras para lograr la aprehensión de temas sensibles como la guerra y la paz ante la escasez de material didáctico y pedagógico dirigido a niños, niñas y adolescentes sobre estos particulares, situación que conduce a los y las docentes a adaptar materiales para ser apropiados por sus estudiantes.

Una característica fundamental de las prácticas de aula de Marcela es el aprendizaje contextualizado en las experiencias personales de los y las estudiantes articuladas a la historia nacional. Allí se promueve la reflexión alrededor de las emociones y los recuerdos sedimentados (Schütz, 1993) anclados al conflicto armado, y se hace una mixtura entre personajes relevantes de la historia nacional y su relación con los hechos de horror, en contraste con la paz, la resiliencia, el perdón y la reconciliación. Para Marcela la memoria es un asunto individual, pero se vincula a lo social a través de la palabra. Las memorias que emergen en el aula de clase constituyen aportes o complementos de las memorias oficiales, tarea que se ha propuesto al recuperar las memorias de sus estudiantes con actividades orientadas a suscitar los relatos y narraciones de los alumnos-as.

Generalmente sus encuentros se realizan en círculos con el fin de verse, escucharse y poner a circular la palabra. Dentro de sus intereses, no solo está recuperar la memoria, sino escuchar las voces de los niños, niñas y adolescentes como una forma de reparación y resistencia ante el dolor que ha producido la violencia en el país y de visibilizar otros sentidos y significados que no corresponden con los relatos de los adultos, quienes son los que generalmente se han tomado la palabra y han sido protagonistas. El diálogo incitado a través de herramientas como la fotografía, el cine, el tejido y los recorridos por el barrio y algunos lugares de la ciudad de Medellín les permite reforzar en sus estudiantes la idea de comunidad e involucrar a sus familiares y/o vecinos en los procesos de construcción de conocimiento sobre la memoria.

Mientras Marcela se centra en el diálogo, Felipe promueve la reflexión y la discusión escalando los conflictos que van desde el orden personal en la cotidianidad, pasando por los conflictos en la institución educativa y el barrio, hasta llegar al orden nacional teniendo

como punto de partida preguntas problematizadoras que comprometen la opinión y argumentación de los y las estudiantes.

El interés de Felipe se acentúa en una educación para la paz situada en la convivencia escolar, en la participación activa y en la resolución no violenta de conflictos, temas que han atraído su atención por su formación y su experiencia sindical e investigativa. Su intención está en cambiar la visión negativa de los conflictos para que sea vista como una oportunidad de transformación, tanto en el ámbito personal como en el social. El ejercicio reflexivo convoca a los y las estudiantes a preguntarse acerca de las causas de los hechos de horror, las afectaciones colaterales y las posibilidades para la no repetición. Las estrategias pedagógicas de Felipe se inscriben dentro de una lógica que permite acercar a los y las niño-as a desarrollar competencias en procesos investigativos en los que se ponen a prueba la problematización de situaciones, la observación participante, la entrevista, la elaboración de diarios de campo o bitácoras.

Laura, dada su formación académica y la experiencia propia y la de su familia como sobrevivientes del conflicto armado, alude a los acontecimientos relevantes de la historia colombiana, lo cual combina con ejercicios investigativos en los que los y las estudiantes deben realizar trabajo de campo, principalmente en sus contextos más próximos, como el hogar y el barrio. Desde esa óptica, explora el ámbito familiar como el escenario inicial de socialización, por medio de estrategias como la entrevista a miembros de la familia para rescatar recuerdos y momentos relevantes y, con base en ello, explicar los contextos sociales, políticos, culturales y económicos que relaciona con líneas de tiempo.

En la práctica pedagógica de Laura el componente teórico tiene más peso que en los casos anteriores, en tanto sustento analítico que permite situar los antecedentes de la violencia en Colombia: en su práctica se fusiona teoría-práctica e historia de vida- línea del tiempo. En cuanto al conflicto, parte de lo particular del individuo y sus relaciones con el entorno hasta llegar a conectarlo con el conflicto armado colombiano. Ese tránsito se da poniendo en contexto situaciones del ambiente y de la cotidianidad de los-as alumnos-as, por tanto, su idea de construcción de paz se da en el relacionamiento cotidiano.

Aunque Marcela, Felipe y Laura tienen saberes diversos amparados en las ciencias sociales, experiencias profesionales y laborales diferentes, pertenecen a comunidades e instituciones educativas distintas con recursos escasos, y sus enfoques para abordar las memorias difieren, podemos reconocer en sus prácticas de aula algunos elementos comunes: presentan un interés por que las voces de sus estudiantes sean escuchadas, propician espacios de reflexión, de escucha, de diálogo, activan emociones, siendo la empatía, el respeto y la confianza lo que más emerge en sus discursos. Utilizan estrategias investigativas, parten de los contextos de los-as alumno-as y tienen el propósito de generar lecciones (Aguilar, 2008), es decir, utilizan las memorias con fines ejemplarizantes. Entre tanto, hacen uso de otros lugares dentro de la ciudad de Medellín para motivar la aprehensión de los temas de memoria y vinculan a las familias y vecinos en los procesos de construcción de conocimiento.

En suma, la Cátedra de la Paz, con el trabajo de los-as maestros-as como garantes de un saber pedagógico y epistemológico, posibilita identificar los relatos propios y de estudiantes que circulan en básica secundaria y en la media sobre las memorias de eventos traumáticos respecto de la historia reciente de violencia en Colombia. Se han explorado otras temáticas que pueden mostrar voces y rostros desconocidos, protagonistas de a pie y personajes más cercanos a la cotidianidad. Esto desmarca la historia y las memorias, no solo de los relatos oficiales sobre el conflicto entre guerrilla, paramilitares y Estado, sino también de una pedagogía tradicional que encontraba soporte en los libros de texto.

El capítulo 7 desarrolla el objetivo específico número 3, dedicado a interpretar los vínculos entre las prácticas de aula de los maestros y maestras de la Cátedra de la Paz con orientación a las memorias y la construcción de subjetividades, ciudadanías y paces. También, dedicamos un apartado a las acciones que, para los maestros y maestras, representan formas de resistencia ante la violencia que ha reinado en Colombia, lo cual va ligado a las mismas construcciones de sentido que caracterizan las subjetividades, las ciudadanías y la construcción de paces. Para consolidar el capítulo relevamos los testimonios de Marcela, Felipe y Laura y los contrastamos con algunos testimonios de estudiantes con el propósito de darle lugar a los discursos y significados que circulan en la escuela y que dan cuenta de la construcción social del conocimiento sobre memorias.

De acuerdo con los datos analizados y en sintonía con el capítulo anterior, podemos concluir que Marcela facilita un escenario en el que haya confianza y empatía para movilizar sensibilidades en el que, a través del reconocimiento del otro y sus emociones, se logre movilizar la capacidad de reflexión sobre las diversas visiones del mundo y se promuevan subjetividades críticas. De este modo, se resignifican los espacios de la escuela y se ancla la pedagogía de la memoria a un cuidado de “nosotros” que invita a pensar en la supervivencia del grupo (Debray, 1997), resituando los vínculos entre los sujetos e involucrando sus subjetividades (Fattore y Caldo, 2011).

En el caso de Felipe, enfatiza su mirada en las transformaciones que debe tener cada sujeto si se dispone para la autorreflexión y se cuestiona personalmente en sus actuaciones cotidianas con el fin de generar, lo que él denomina, actos de conciencia. Desde su óptica, para que un maestro o maestra logre movilizar las subjetividades de los y las estudiantes, es pertinente motivarlos y ser ejemplo a través de la coherencia en sus actos. Aunado a lo dicho, Felipe muestra preocupación por dos asuntos puntuales: la convivencia y la resolución de conflictos por medio del diálogo para incidir en la construcción de paz. Es así como se inserta en el lenguaje la importancia de formar en valores y la conciencia individual para que esto se vea reflejado en el trato a los-as demás y en la convivencia (Cabezudo, 2013; Cerdas Agüero, 2015; Gómez Arévalo, 2015; Jojoa, 2016).

Es evidente en el caso de Laura la relación que establece entre los hechos históricos y la vida actual del país en articulación con los contextos de sus estudiantes. De dicha relación emerge la adopción de lenguajes que se distancian del discurso guerrerrista y de violencia que circula en algunos escenarios sociales como los medios de comunicación. Por tanto, en las prácticas de aula de Laura cobra vida esa frase recurrente de todos los tiempos: “El que no conozca su historia está condenado a repetirla”.

Además de las voces de los-as docentes, en la tesis abordamos las perspectivas estudiantiles. Con base en algunas indagaciones a los y las estudiantes de Marcela, Felipe y Laura pudimos identificar tres momentos clave que apuntan a la transformación de significados sobre las clases de Cátedra de la Paz orientadas a las memorias y que develan

la construcción de subjetividades: en un antes de Cátedra, la concepción estaba inscrita en una idea de “materia de relleno”, lo cual no generaba ninguna motivación, aunado a esto, la polarización en torno a los acuerdos de paz y su implementación y la agudización de los discursos de odio en medios de comunicación tradicionales de orden nacional y local propiciaban un ambiente de incertidumbre e incomodidad que predisponía la actitud de los-as alumnos-as, quienes a diario escuchaban que la Cátedra de la Paz sería una estrategia del gobierno para promover el comunismo y adoctrinar a los-las estudiantes. En un segundo momento, los y las estudiantes identifican la preponderancia de la asignatura en la medida en que han podido conocer el contexto político en el que viven, los hechos históricos que han llevado al arraigo de la violencia en el país, los daños que esto ha traído a la sociedad y las acciones de las comunidades para resistir. Finalmente, una vez terminado el año escolar, las ideas iniciales cambiaron al no encontrar en las prácticas de aula de los-as docentes favoritismos por partidos políticos; por otro lado, se presentaron otras oportunidades de explorar espacios, lo cual en otras asignaturas no hubiera sido posible, por ejemplo: destacan la visita al Museo Casa de la Memoria, transitaron el barrio, caminaron por la ciudad y tomaron el metro, ya no de forma ingenua, sino con marcos de referencia (Prieto, 2010) para adoptar una mirada crítica de su entorno.

Los conocimientos intencionados por Marcela, Felipe y Laura apropiados por los y las estudiantes aportan también las subjetividades docentes (Herrera y Pertuz, 2016a). Los esfuerzos pedagógicos y los resultados fortalecen una identidad docente específica. Es preponderante destacar la lógica dialéctica que transversaliza el ejercicio de la Cátedra de la Paz en la medida en que su construcción e implementación se condensan en el afianzamiento subjetivo de las implicaciones que representa ser maestro-a y cómo esto incide en los y las comunidades educativas.

En este punto podemos concluir que, más allá del carácter impreciso de sus contenidos, la Cátedra de la paz, en su construcción, instauración e implementación, es una muestra de resistencia en sí misma, ya que coloca estos temas como conocimiento válido para ser abordado en el aula, posibilita la aprehensión de algunos aspectos de la historia de Colombia y hace eco de la relevancia de recuperar las memorias de los episodios de

violencia como una forma de lucha contra el olvido y con la intención de no repetición. Además, convoca a pensar las relaciones entre historia reciente y memorias. Ambos elementos se articulan en el acto pedagógico para comprender procesos históricos de la vida nacional, regional y local.

Las memorias de maestros-as y estudiantes se hilvanan para organizar y dar sentido a los relatos en el presente, de tal forma que se comprometen las subjetividades, la construcción de ciudadanías, los roles de los sujetos y las experiencias en torno a procesos de reflexión para desmitificar discursos o personajes, moldear imaginarios y configurar nuevo conocimiento.

La Cátedra de la Paz busca, de ese modo, aportar elementos alternativos para que niños, niñas y adolescentes actúen en el escenario escolar a través de la reflexividad, la autonomía, la conciencia histórica y la negociación dentro del aula, de la mano con el trabajo colaborativo, el conocimiento de los derechos y responsabilidades, se fomenta la participación, la autoestima y el control de sujetos a los que se concibe como políticos (Loaiza de la Pava, 2016; Larrondo, 2014; Núñez, 2010; Orozco Diosa, Díez Arango e Higueta Díaz, 2016; Vommaro y Vázquez, 2008; Vommaro, 2014).

Los maestros de la Cátedra de la Paz interactúan con niños, niñas y adolescentes que participarán de la toma de decisiones políticas a nivel nacional y de la construcción de paz, lo que hace que emerjan diversas preguntas: ¿Cuál es el ciudadano que se necesita para edificar una cultura de paz? ¿Cuáles son los conocimientos que deberían adquirir los jóvenes para construir y vivir tal cultura de paz? ¿Cómo pueden los maestros incidir en ello? ¿Qué lugar ocupan las memorias en la consolidación de la paz? Estas preguntas revisten gran interés porque representan una sobreexigencia para la escuela, pero siguen latentes.

En busca de otros horizontes investigativos

En conformidad con lo anterior, si bien nuestra tesis está delimitada al contexto de una región específica, pretende abrir preguntas que sean puente para futuras investigaciones en otras regiones con las cuales se compartan determinadas dimensiones. Es por esto que se

sugieren algunas líneas de investigación que atiendan a los requerimientos educativos de la sociedad colombiana.

Es así como planteamos la necesidad apremiante de seguir indagando por las propuestas educativas que aborden las memorias en la escuela desde la mirada, no solo de los y las maestros-as como es el caso de nuestra tesis, sino desde la construcción social del conocimiento de los y las estudiantes. Esto representa la posibilidad de continuar fortaleciendo las pedagogías de la memoria y de determinar las contribuciones de dicho saber en la consolidación de la cultura de paz.

En ese mismo sentido, es importante seguir interpretando los sentidos y significados que portan los miembros de las comunidades educativas (docentes, estudiantes, padres de familia, directivos docentes) en relación con el concepto de paz, cultura de paz, derechos humanos y resolución de conflictos, ya que de esta manera podríamos establecer puntos de partida para indicar acciones correspondientes a transformar los currículums de acuerdo con los intereses de las comunidades.

Igualmente, es preponderante analizar críticamente las dinámicas ético-políticas que se desarrollan en el aula de clase a partir del reconocimiento de los hechos de barbarie ocurridos – y que siguen ocurriendo - en Colombia. También, este análisis podría extenderse a las formas en que los territorios han resistido ante el terror y cómo esto incide en la configuración de subjetividades políticas para el ejercicio de las ciudadanías y la democracia.

En vista de que la escuela ha sido permeada por hechos de violencia en el marco del conflicto armado, sería pertinente preguntarse por la legitimidad de la escuela y su capacidad de crear condiciones para instaurar un currículum que atienda a unas condiciones de no repetición de los hechos de horror.

Aunado a lo anterior y con base en los antecedentes investigativos de nuestro estudio, donde se pudo evidenciar un interés por el deber ser de la Cátedra, consideramos oportuno continuar indagando, más allá de un tipo ideal de Cátedra de la Paz, por la realidad a la que asisten las instituciones educativas, sus directivas y maestros-as en cuanto

a su instauración, retos, tensiones, contradicciones y obstáculos en la ejecución de la política pública.

Rutas de acción sugeridas para fortalecer la política pública de Cátedra de la Paz

Para concluir esta tesis sugerimos algunas rutas de acción que fortalezcan la política pública de Cátedra de la Paz y con ello el saber pedagógico: comenzando por el Ministerio de Educación, proponemos profundizar las indagaciones desde la sociología del currículum, se propone la revisión de los lineamientos curriculares, los estándares y los DBA tanto de ciencias sociales como de las demás áreas con el fin de generar apertura a nuevos temas que puntualicen en las necesidades de los contextos de cada territorio, pero con el hilo conductor de la cultura de paz. Dicha revisión podría ser concertada con los-as maestros-as y con la participación de diversas instituciones del Estado y del sector privado, de tal manera que sea un proceso democrático. En este escenario cabe la pregunta: ¿Para qué articular la Memoria Histórica, el tema de paz y cultura de paz en los lineamientos curriculares, estándares de competencia y DBA justo en esta coyuntura social y política?

En esa misma lógica, es posible fortalecer la política pública de Cátedra de la Paz instando a sectores de la academia, a Organizaciones no Gubernamentales [ONG's] y a actores que hicieron parte del conflicto armado para que conversen sobre las distintas miradas y discursos acerca de la memoria y, con base en ello, trabajen mancomunadamente para favorecer la comprensión de que la escuela es la receptora de quienes están en el presente naturalizando la violencia.

En sintonía con lo anterior y teniendo en cuenta que las historias de vida de los y las estudiantes no tienen lugar en la escuela tradicional, la Cátedra de la Paz puede considerarse el espacio donde se nombre y se reconozcan las voces y experiencias de los y las estudiantes en el marco de la violencia en Colombia. Esto podría propiciar ampliar las perspectivas de análisis frente a las razones del conflicto, y en cierta medida, llevaría a plantear nuevas preguntas en torno a un saber como la Historia para conocer y, si es

necesario, redireccionar y complejizar los discursos de héroes y villanos que circulan en la escuela.

A nivel de las instituciones educativas es factible hacer hincapié en aspectos de la cultura organizacional que puedan reforzar la cultura de paz, como por ejemplo la misión, la visión, los objetivos y valores institucionales. Solicitar a las entidades correspondientes, estrategias para el fortalecimiento de la formación de los y las maestros-as en los temas que dispone el Decreto 1038 de 2015 para la implementación de la Cátedra de la Paz, entre ellos, el tema de Memoria Histórica.

En el ámbito curricular, las instituciones podrían revisar y adaptar el PEI, las mallas curriculares, planes de estudio y demás, al lenguaje asociado a la cultura de paz para generar una transversalización entre las áreas del conocimiento sobre el aporte que cada una puede hacer al cumplimiento de ese objetivo desde sus propias dinámicas, de esta forma, la tarea no será solo de los y las docentes de la Cátedra de la Paz.

La creación de espacios de socialización de las experiencias de los-as maestros-as, de las instituciones y de las comunidades educativas que visibilicen la labor de la escuela en el proceso de consolidación de la cultura de paz, y el trabajo de los-as maestros-as en la tarea de hacer aprehensible las dinámicas, no solo del conflicto armado en Colombia, sino de los diversos conflictos que afectan a los ciudadanos, sin perder de vista las características propias de cada territorio.

Prestar especial atención a las voces de los-as maestros-as y a su trabajo, generar interrogantes que conduzcan a crear líneas de acción y de investigación en el aula y en las cotidianidades de las instituciones. Además, sistematizar las prácticas de aula para que estas sean susceptibles de investigarse.

Fortalecer las redes de maestros-as e instituciones para consolidar los saberes, la subjetivación, las experiencias y la diversidad respecto de la comprensión del fenómeno de la violencia y también al reconocimiento de las comunidades y las víctimas en sus intentos por sobrevivir y resistir.

Poner en contacto a los y las estudiantes con escenarios donde puedan dialogar con víctimas, excombatientes, reincorporados y trabajar historias de vida y narrativas que

conduzcan a interpretar los sentidos que tienen para estos la Memoria Histórica. Involucrar a los miembros de las comunidades educativas en la gestión y desarrollo de este tipo de actividades. Generar estas interacciones tal vez sea una estrategia para formar personas con competencias socioemocionales. En últimas, aunque la violencia no cesa en Colombia, el propósito de articular todas estas estrategias es que el horror de todo lo que ha pasado, no se repita.

Finalmente, se da por concluida la tesis de doctorado con la firme intención de que los lectores tengan un marco de análisis en torno a la escuela, la construcción social del conocimiento y las memorias que posibilite plantear nuevos interrogantes que le aporten al saber pedagógico.

REFERENCIAS

- Abultaif Kadamani, A. (2019). Ausencia del Estado en zonas de conflicto fortalece el crimen organizado. *Divulgación científica*, (3), 102-105. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/RDC/article/view/8890>
- Acevedo-Tarazona, A., y Samacá-Alonso, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 221-244. <https://bit.ly/2UXkZa8>
- Acosta Álvarez, M. (2020). *Representaciones sociales de la paz de niños y niñas desplazados por el conflicto armado colombiano, residentes en la ciudad de Tunja - Boyacá* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1953/te.1953.pdf>
- Acuña, C., y Chudnovsky, M. (2017). *12 notas de concepto para entender mejor al Estado, las políticas públicas y su gestión*. CAF. <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1029>
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones (1959-1969)*. Ediciones Morata.
- Agudelo, A., Zuleta, E. Arias, M. y Tejada, S. (2015). *Resistencia de los jóvenes de la comuna 5 de Medellín*. Propiedad Pública. <https://bit.ly/2zKIVpH>
- Aguilar-Forero, N. (2018). Políticas de la memoria en Colombia: iniciativas, tensiones y experiencias (2005-2016). *Historia Crítica*, (68), 111-130. <https://doi.org/10.7440/histcrit68.2018.06>

- Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Alianza Editorial.
- Aguirre, L., Müller, G. y Ejarque, D. (2012). Escribir la conclusión de la tesis. En Cubo de Severino, L., Puiatti, H. y Lacon, N. (Eds.). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Pp. 196-234. RInCE
- Alonso, J. y Lastra, S. (2016). Introducción al Dossier Historia, Memoria y Justicia a 40 años del golpe de Estado en Argentina. *Aletheia*, 7(13). En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7616/pr.7616.pdf
- Alonso, L.E. (2003). *La mirada cualitativa en sociología*. Fundamentos.
- Álvarez, L. y Marrugo, A. (2016). Cátedra de Paz en Colombia: una mirada que supera la tiza y el tablero. *Revista Boletín Redipe*, 5(9), 168-174. <https://bit.ly/2APfHXk>
- Anderson, P. (1988). Democracia y dictadura en América Latina en la década del 70. *Revista de Ciencias Sociales*. (3), 15-23. <https://bit.ly/3GOpUQk>
- Antequera, J. D. (2011). *Memoria histórica como relato emblemático. Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio PUJ. <https://bit.ly/2Yc8Z6x>
- Aponte, J. (2016). Paz, memoria y pedagogía. *Bitácora para la Cátedra de la Paz: formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz*. Universidad Nacional Pedagógica.
- Arias López, B.E. (2013). *Violencia, resistencia, subjetividad: destejer y tejer la salud mental. Estudio de caso municipio de San Francisco, Oriente Antioqueño, Colombia, 2011-2012*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Lanus].
- Ariza, D. F. (2014). *La zona de distensión del Caguán: análisis de los factores económicos, políticos y sociales a partir del concepto de estado fallido* [trabajo de grado, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario]. Repositorio Institucional EDocUR. <https://bit.ly/3hFWrfx>
- Arteaga, J. K., Restrepo, L. A. y Múnera, J. (2013). *Fronteras invisibles: Como espacios formativos para la construcción de interacciones sociales. Reflexiones críticas alrededor de los espacios educativos y la constitución de sujetos* [trabajo de grado, Universidad de San Buenaventura]. Biblioteca Digital Universidad de San Buenaventura. <https://bit.ly/2USSHNZ>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1966, diciembre 16). *Pacto Internacional de derechos civiles y políticos*. Resolución 2200 A. <https://bit.ly/2NeK2AY>
- Asamblea Nacional Constituyente de la República de Colombia. (1991, 20 de julio). *Constitución Política de la República de Colombia*. Gaceta Constitucional n.º 116. <https://bit.ly/2Zd02ZV>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991, 20 de julio) *Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991*. Gaceta Constitucional n.º 20. <https://bit.ly/3deshg2>
- Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos [ASFADDES]. (2022). <https://asfaddes.org/>
- Astorga, L. (2004). *Mitología del “narcotraficante” en México*. Plaza y Valdés.

- Atehortúa A. y Rojas, D. (2008). El narcotráfico en Colombia. Pioneros y capos. *Historia y Espacio*, 4(31).<https://bit.ly/30W6CGP>
- Ávila, A. (2019). *Detrás de la guerra en Colombia*. Planeta.
- Basile, T. y Trigo, A. (2015). Las tramas de la memoria. Introducción. *Alternativas* (5), 1-11. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7192/pr.7192.pdf
- Bautista-Erazo, D. E. (2015). Reflexión sobre el papel de los actores en el conflicto armado en Colombia y la importancia de la memoria histórica para la construcción de paz. *Trans-Pasando Fronteras*, (8), 67-83. <https://doi.org/10.18046/retf.i8.2086>.
- Bayona, L. C. y Espitia, Y. (2018). *Educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional (2014-2017): un análisis de las perspectivas de formación*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9256>.
- Becerra, A. (2006). Interacciones y construcción social del conocimiento en educación en línea. *Revista de la Educación Superior*, 35(138), 65-77. <https://bit.ly/2BnqiIM>
- Bergalli, R. y Rivera I. (2010). *Memoria Colectiva como deber social*. Anthropos Editorial.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. El Roure Editorial. <https://bit.ly/3dY2UjO>
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría de discurso pedagógico. *Revista colombiana de educación*, (15). <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>
- Bertoni, L.A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a finales del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Bertoni, L.A. (2009). “¿Estado confesional o estado laico? La disputa entre librepensadores y católicos en el cambio del siglo XIX al XX”. En Lilia Ana Bertoni, Luciano de Privitellio (comps.). *Conflictos en Democracia. La vida política argentina entre dos siglos*. siglo XXI.
- Blair, E., y Grisales, M., y Muñoz, A. (2009). Conflictividades urbanas vs. «guerra» urbana: otra «clave» para leer el conflicto en Medellín. *Universitas Humanística*, 67(67), 29-54.<https://bit.ly/2Ncx7Qo>
- BLU Radio, (2017, 25 de septiembre). *Diputados del CD cuestionan Cátedra de la Paz en colegios de Antioquia*. <https://bit.ly/37wXuKr>
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y método*. Editorial Hora.
- Bohoslavsky E. y Soprano, G. (Eds.). (2018). *Un Estado con rostro humano: funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 hasta la actualidad)*. Prometeo. (Humanidades).
- Bonache, J. (1998). *Los estudios de caso como estrategia de investigación: características, críticas y defensas*. Universidad Carlos III de Madrid. <http://hdl.handle.net/10016/6395>

- Bottinelli, L. (2017). _Educación y desigualdad Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Sociedad*, (37), 95-112. <https://bit.ly/2UQSElb>
- Brito, A. (2018). Rompiendo el silencio institucionalizado en Brasil: Los memoriales sobre la dictadura y las políticas públicas de memoria. *Aletheia*, 8(16). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68260>
- Bruner, J. (1985). *La parla dels infants. Coms 'aprèn a fer servir el llenguatge*. Vic: Eumo.
- Bruner, J. (2000). *Actos de significado: Mas allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Bustamante, S. M. (2017). Pedagogía crítica, educación y cultura de paz: Hacia una delimitación del objeto de estudio y estado del arte desde el origen decolonial. *Revista Ciencias y Humanidades*, 5(5), 9-31. <https://bit.ly/2CA5MW1>
- Bustamante, V.L. (2016). Hacia un currículo para la formación política y la construcción de paces en Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 158-165.
- Caballero Hernández, C.E. y Orduña López, K.J. (2018). *La cultura de paz en las políticas educativas en Colombia: demandas al currículo escolar*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación]. <https://bit.ly/3rofMbi>
- Cabezudo, A. (2013). Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo. *Educação*, 36(1), 44-49. <https://bit.ly/31pl0Yz>
- Calveiro, P. (2006). Los usos políticos de la memoria. En Caetano, G. (2006). *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*, 359-382. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
- Candela, A., Rockwell, E. y Coll, C. (2009). *¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (8), 1-28. <https://bit.ly/33kXHjA>
- Cárdenas Romero J. F. (2017). Educación para la paz. De la Constitución de 1991 a la Cátedra de la Paz. *NovumJus*, 11(1), 103-127. <https://bit.ly/2NqSjBj>
- Carretero, M., Castorina, J.A., Sarti, M., Van Alphen, F. y Barreiro, A. (2013). La Construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, (39), 13-23. [fecha de Consulta 17 de marzo de 2021]. ISSN: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4030/403041710003>
- Carvajalino, H. (2019, enero). *Barrios populares: Alternativa a la crisis a la crisis habitacional, desde los pobladores*. Revista Credencial. <https://bit.ly/3dBHzM4>
- Castillo Prieto, E.C. y Méndez Castiblanco, Y.M. (2019). *La paz: recontextualización del discurso pedagógico sobre el discurso oficial en el contexto escolar*. [Tesis de

- Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de de Educación].
<https://bit.ly/3y6CEQ0>
- Castro Aristizabal, G., Díaz Rosero, M. y Tobar Bedoya, J. (2016). "Causas de las diferencias en desempeño escolar entre los colegios públicos y privados: Colombia en las pruebas SABER11 2014," *Working Papers* 26, Faculty of Economics and Management, Pontificia Universidad Javeriana Cali.
<https://ideas.repec.org/p/ddt/wpaper/26.html>
- Cavallini, G. (1975). *La Fábrica del Deficiente*. Atenas.
- Ceballos, R. (2000). Violencia reciente en Medellín: una aproximación a los actores. *Bulletin de l'Institutfrançaisd'étudesandines*, 29(3). <https://bit.ly/31eqDsj>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Un viaje por la memoria histórica: Aprender la paz y desaprender la guerra*. CNMH. <https://bit.ly/2VeMSKO>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015a). *Rearmados y reintegrados. Panorama posacuerdos con las AUC*. CNMH. <https://bit.ly/37Zbn3J>
- Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia. (2015b). *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. CNMH - UARIV. <https://bit.ly/2XPpw00>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Medellín: memorias de una guerra urbana*. CNMH; Corporación Región; Ministerio del Interior; Alcaldía de Medellín; Universidad EAFIT; Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/3eTCAYA>
- Cepeda Castro, I. (2006). El caso de la Unión patriótica en Colombia. *Revista Cejil*, (2), 101-112. <https://bit.ly/31dfFDh>
- Cerdas-Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 2(19), 135-154.
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.9>
- Cetré, M. (2013). Caracterización, socioeconomía y espacial en Medellín – Colombia. *Revista Republicana*, (15), 31-60. <https://bit.ly/37W196W>
- Colombia Aprende (2016, 19 de septiembre). *¿Qué es la Jornada Única?*
<https://bit.ly/2Uwrvo9>.
- Colombia Aprende (2016, 9 de febrero). *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)*.
<https://bit.ly/2YrLnKh>.
- Comisión de la Verdad. (S.f). Preguntas frecuentes. <https://comisiondelaverdad.co/la-comision/preguntas-frecuentes>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*. Diario Oficial n.º 41214. <https://bit.ly/3dxcpoP>
- Congreso de la República de Colombia. (2001, 21 de diciembre). *Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación*

- de los servicios de educación y salud, entre otros.*
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86098_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2005, 25 de julio). *Ley 975 de 2005. Ley de Justicia y Paz*. Diario Oficial n.º 45980. <https://bit.ly/2Z2Au1E>
- Congreso de la República de Colombia. (2006, 12 de junio). *Ley 1029 de 2006. Por la cual se modifica el artículo 14 de la Ley 115 de 1994*. Diario Oficial n.º. 46299. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1672916>
- Congreso de la República de Colombia. (2011, 10 de junio). *Ley 1448 de 2011. Ley de Víctimas y Restitución de Tierras*. Diario Oficial n.º 48096. <https://bit.ly/3fVvH8X>
- Congreso de la República de Colombia. (2014, 1 de septiembre). *Ley 1732 de 2014. Ley por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. Diario Oficial n.º 49261. <https://bit.ly/2NuuJ7C>
- Congreso de la República de Colombia. (2014, 18 de marzo). *Proyecto de Ley 174 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. <https://bit.ly/3fZ5UwN>
- Congreso de la República de Colombia. (2017, 27 de diciembre). *Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones.* <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30034396>
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Terrer, N. Perez, F. Connelly, J. Clandinin, y M. Greene (Eds.). *Déjame que te Cuente: Ensayos sobre Narrativa y Educación*, 11-59. Ediciones Laertes.
- Córdova, N. (2007). La subcultura del ‘narco’: la fuerza de la transgresión. *Cultura y representaciones sociales*. 2(3), 106-130. <https://bit.ly/3ajr7jL>
- Córdova, N. (2012). La narcocultura: poder, realidad, iconografía y ‘mito’. *Cultura y representaciones sociales*. 6(12), 209-237. <https://bit.ly/3t8zV4N>
- Corte Constitucional de Colombia. (2014). Sentencia T- 832/14. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2014/t-832-14.htm>
- Crescimbeni, C. (2015). Educación y ciudadanía en el siglo XXI. *Revista SAAP: Sociedad Argentina de Análisis Político*. 9(2), 267-291. <https://bit.ly/3qRzdK2>
- Cuesta Moreno, O. (2018). Formación de maestros, campo pedagógico y deseo de saber. *Horizontes Pedagógicos*, 19(2), 77-84. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.19203>
- Cueto Rúa, S. (2016). *"Ampliar el círculo de los que recuerdan". La inscripción de la Comisión Provincial por la Memoria en el campo de los derechos humanos y la memoria (1999-2009)*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. En Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1313/te.1313.pdf>
- Chahab, M. (2004). *La tendencia de los conflictos armados*. Encuentro Nacional de Estudios Estratégicos.

- Davies, L. (2004). *Education and conflict: complexity and chaos*. RoutledgeFalmer.
- De Alba, A. (1998). *Currículo: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.
- De Ketele, J. M. (1984). *Educación, evaluar, observar: el marco de la problemática. Observar para educar*. Visor.
- De Zabaleta, E. (1986). *Aportes para una pedagogía de la paz*. UNESCO; OREALC.
- Debray, R. (1997) *Transmitir*. Manantial.
- Delgado Algarra, E. J. y Estepa Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 521-534. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.224891>
- Delval, J. (2017). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Educación*, Curitiba. (30), 45-64. Editora UFPR.
- Departamento Administrativo de Planeación de Medellín. (2015). *Plan de desarrollo local comuna 5: Castilla*. Alcaldía de Medellín.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículo: Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado en 08 de agosto de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200005&lng=es&tlng=es.
- Díaz Barriga, A. (Coord.). (2016). *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*. IISUE educación.
- Dosse, F. (2012). *El giro reflexivo de la historia. Recorridos epistemológicos y la atención a las singularidades*. Ediciones Universidad FinisTerra; Dirección de Investigación y Publicaciones.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Duncan, G. (2016, 16 de abril). *¿Qué son las Bacrim?* El País. <https://bit.ly/2NoZ0oe>
- Duque Palacio, C., Iral Zapata, D. & Ospina Restrepo, S. (2016). *Acerca de los trabajos de memoria y sus influencias en los procesos identitarios de los estudiantes de la Institución Educativa Picachito*. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia].
- Duque, P. A., Vallejo, S. L. y Rodríguez, J. C. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* [tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO. <https://bit.ly/2BoZkky>
- Duque, S., González, P., Cossio, N. y Martínez, S. (2018). *Investigación en el saber jurídico*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Durkheim, E. (2014). *La división del trabajo social*. Ediciones Lea S.A.
- Eisner, E. W. (1979) *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. Macmillan).

- El Heraldo. (2015, 18 de febrero). *Las teorías del origen del conflicto armado*. <https://www.elheraldo.co/politica/las-teorias-del-origen-del-conflicto-armado-en-colombia-184562>
- Elias, N. (1991). Trop tardou trop tôt. Notes sur la classification de la théorie du processus et de la configuration, en *Nobert Elias par lui-même*. Fayard.
- El País. (2014, 10 de junio). *Conozca la historia del ELN, la guerrilla colombiana fundada por sacerdotes*. <https://bit.ly/2YyEwjs>
- El Tiempo. (30 de noviembre de 1999). *Guadalupe Salcedo Unda*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-945199>
- El Tiempo. (2019, 30 de diciembre). *Con 250 asesinatos, termina un difícil año para los líderes sociales*. <https://bit.ly/3hYuCPC>
- Fabri, S. (2018). Acerca de memorias patrimonializadas y patrimonios memoriales: El caso del predio Quinta Seré. *Aletheia*, 8(16). Retrieved from <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68267>
- Farc-Ep. (2020, 20 de febrero). *¿Quiénes somos y por qué luchamos?* <https://www.farc-ep.co/nosotros.html>
- Fattore, N. y Caldo, P. (2011). *Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, La Plata, Argentina. <https://bit.ly/3fV6X0D>
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (1994). Viejos y nuevos planes. *Propuesta Educativa*, 6, 1994.
- Fernández Enguita, M. (comp.) (1983). *Marxismo y sociología de la educación*. Akal.
- Fernández Enguita, M. (1985). *Cualquier día a cualquier hora: invitación a una etnografía de la escuela*. Arbor, 121(477), 5787.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. Epub 15 de marzo de 2019. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria Editorial.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *REIS*, 106, 33-62. http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_106_041167998142322.pdf
- Franco, M. y Levín, F. (2007a). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.
- Franco, M. y Levín, F. (2007b). *El pasado cercano en clave historiográfica*. Editorial Paidós.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía da autonomia*. Paz e Terra.
- Gaitán Pedraza, G. y Ramírez Ardila, W.O. (2018). *Políticas educativas de paz en la escuela colombiana: un estudio años 1990 y 2010 ¿Escolares distintos?* [Tesis de

- Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación].
<https://bit.ly/3LZLwwT>
- Galeano, L. (Julio-diciembre de 2014). La construcción y apropiación social de conocimiento para la transformación. Sistematización social de las prácticas del Instituto de Estudios Regionales. *Kábilán, revista de estudiantes de sociología* (2).
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistakaliban/article/view/25917>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de Proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo editorial Universidad EAFIT.
- Galtung, J. (1994). *Human rights in another key*. Cambridge Polity Press.
- Garbarino, M. (2016). Memoria colectiva del ex BIM 3 (Informe final del proyecto de extensión). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/extension/px.157/px.157.pdf>
- García, D., y Ospina, E. (2016). *Orientaciones básicas para la implementación de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas de Medellín*. Museo Casa de la Memoria.
- Garzón, L. (2016). La construcción de una paz con memoria: reto a la amnesia colectiva. *Bitácora para la Cátedra de la Paz: formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz*. Universidad Nacional Pedagógica.
- Gatti, G. (2016). El misterioso encanto de las víctimas. *Revista de Estudios Sociales*, (56), 117-120. <https://dx.doi.org/10.7440/res56.2016.09>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Amorrortu Editores.
- Giroux, H. y Mc Laren, P. (1986). "Teachers Education and the practice of Engagement: The case for Democratic Schooling". *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-238.
<https://bit.ly/2Zp6AVt>
- GMH. (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.
- Gobernación de Antioquia. (s. f.). *Estratificación*. Consultado el 22 de febrero de 2020.
<https://bit.ly/2YtQeMa>
- Goffman, E. (1961). *Asylums*. Doubleday Anchor Books.
- Gómez Ayola, J. (2014). *Más allá de lo traumático: la memoria histórica como posibilidad de re-elaboración del pasado en el corregimiento de "El Salado", departamento de Bolívar. Una propuesta pedagógica para reflexionar el rol de la memoria histórica en los escenarios rurales*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Gómez Arévalo, A. P. (2015). Una apuesta educativa para América Latina: educación para la paz. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 45(1), 17-62.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2015.45.1.227>
- Gómez, J. y Ávila, A. (2019, 13 de abril). *El ejército antirrestitución y la guerra contra los reclamantes*. El Espectador. <https://bit.ly/3fTJi0D>

- González Calderón, F. y Gatica Villarroel, E. (2015). Perspectivas de estudiantes secundarios chilenos en torno al aprendizaje histórico del gobierno de la Unidad Popular y la dictadura militar. *Clío & Asociados* (20), 52-66. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8125/pr.8125.pdf
- González Combariza, A. (2019, 20 de abril). *Jesús Abad Colorado, más que un fotógrafo un compañero de las víctimas*. El tiempo. <https://bit.ly/3ifhAMy>
- González Posso, C. (2017, 18 de abril). *Verdad histórica sin memoria oficial - A propósito del Centro Nacional de Memoria Histórica* -. Indepaz. <https://bit.ly/3cr511D>
- Grandas, A.; Parra, O.S.; Pineda, M. y Romero, E. (2016). *Construcción de paz, democracia y reconciliación con niños y niñas en contextos de conflicto armado*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/1382>
- Grande Alija, F.J. (1996). *Las modalidades de la enunciación*. [Tesis de posgrado, Universidad de León]. <http://www.revistacontextos.es/econtextos/FRAJAVGR.pdf>
- Grosvenor, I., Lawn, M. y Rousmaniere, K. (Eds). (1999). *Silences and Images*. Peter Lang.
- Guatavita Garzón, A. (2015). Construcción de sentido de la desaparición forzada en hijos e hijas de personas desaparecidas en Colombia. *Aletheia*, 5 (10). En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6685/pr.6685.pdf
- Guber, R. (2001). *La observación participante*. La etnografía. Método, campo y reflexividad. Norma.
- Gundermann, H. (2001). El método de los estudios de caso. En Tarres, M.L, (Coord). (2001). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la tradición social*. Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales. El Colegio de México, Miguel Ángel Porrúa.
- Gurdián, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. INEI.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Editorial Aique.
- Halbwachs, M. (2002). Fragmentos de la memoria colectiva. *Athenea Digital*, (2), 1-11. <https://bit.ly/2VdwYjZ>
- Halbwachs, M. (2011). *La memoria colectiva*. Miño y Dávila Editores.
- Harto de Vera. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*, (183), 119-146. <https://bit.ly/3g8nFJW>
- Hartog, F. (2003). Órdenes del tiempo, regímenes de historicidad. *Historia y grafía*, 21, 73-102. <https://bit.ly/2VkAsRH>
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: de la Flor.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Hernández Runza, L. & Mosquera Mosquera, E. (2015). *¿DE DÓNDE VENGO YO? Propuesta pedagógica enfocada a la recuperación de la memoria histórica de un*

- grupo de niños y niñas afrocolombianos del barrio Alfonso López en la localidad de Usme.* [Tesis de Grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Herrera, M.C. (2013). Narrativa testimonial, políticas de la memoria y subjetividad en América Latina. Perspectivas teórico-metodológicas. En C. Piedrahíta, A. Díaz y P. Vommaro (Comps.), *Acercamientos metodológicos a la subjetividad política. Debates latinoamericanos* (pp. 189-202). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Clacso.
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016a). Aportes a la Cátedra de la Paz desde el estudio de la violencia política y la narrativa testimonial. En Ortega, P. y Pertuz, C. (2016). *Bitácora para la Cátedra de la Paz: formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz*. Universidad Nacional Pedagógica. <https://bit.ly/31gOd7D>
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016b). *Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/31gsmxf>
- Herrero Rico, S. (2003). Reseña de "Educación para la paz. Su teoría y su práctica" de Xesús R. Jares. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 10(33), 285-298. <https://bit.ly/383b3kt>
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Señal Editora.
- Hurtado Herrera, D. R. (2011). La configuración: un recurso para comprender los entramados de las significaciones imaginarias. *RLCSNJ*, 6(1). Recuperado a partir de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/266>
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología, cinco lecciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Huyssen, A. (2001) *En busca del futuro perdido: cultura y memoria en tiempos de globalización*. Fondo de Cultura Económica.
- Infobae. (2021, 23 de agosto). *Van 109 líderes sociales muertos en Colombia en 2021 con el asesinato de Eliécer Sánchez Cáceres*. <https://bit.ly/2Z6Qvap>
- InsightCrime. (2016, 9 de octubre). *AUC*. <https://bit.ly/2B0TLsv>
- Iturrieta, S. (2001). Perspectivas teóricas de las familias: como interacción, como sistemas y como construcción social. En Iturrieta, S. (2001) *Conflictos familiares, ¿Cómo resolverlos?*, 1-82. <https://bit.ly/2VlqfEJ>
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Jaime Álvarez, J. (2016). *La reconstrucción de memoria histórica a partir de la narrativa literaria: La Noche de los Lobos*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Jaramillo, A.M.; Ceballos Melguizo, R. y Villa Martínez, M.I. (1998). *En la Encrucijada. Conflicto y cultura política en el Medellín de los noventa*. Medellín, Corporación

Región, Secretaria de Gobierno y Programa para la Reinserción – Red de Solidaridad Social.

- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores. <https://bit.ly/385kLTx>
- Jelin, E. (2014). Memoria y democracia: Una relación incierta. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 59(221), 225-241. [http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918\(14\)70822-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918(14)70822-0)
- Jensen, S. (2005). Del viaje no deseado al viaje de retorno. Representaciones del exilio en Libro de Navíos y Borrascas y Tangos. El exilio de Gardel. En Jelin y Longoni (comps.). *Escrituras, imágenes y escenarios ante la represión*, 167-202. Siglo XXI Editores.
- Jiménez, A., Infante, R., y Cortés, R. A. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana De Educación*, (62), 287-314. <https://doi.org/10.17227/01203916.1640>
- Jiménez, R. (2012). François Hartog, Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo. *Secuencia: Revista de historia y ciencias sociales*, (82), 219-223. <https://bit.ly/2NsH102>
- Jojoa, J.K. (2016). Cátedra de paz: un compromiso con la educación en derechos humanos. *Nova et vetera*. (25), 87-98.
- Jurisdicción Especial para la Paz. (s.f). *Jurisdicción Especial para la Paz*. <https://www.jep.gov.co/>
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos*. Paidós.
- Lammers, A. (2015). Lugares de memoria y lugares de amnesia. La familia como colectivo amnésico en Os libros arden mal de Manuel Rivas. *Olivar*, 16 (24). En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7356/pr.7356.pdf
- Landi, O. (1988). *Reconstrucciones. Las nuevas formas de la cultura política*. Punto Sur.
- Larrondo, M.L. (2014). *Después de la noche. Participación en la escuela y movimiento estudiantil secundario: Provincia de Buenos Aires, 1983-2013*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de General Sarmiento]. https://repositorio.ungs.edu.ar/bitstream/handle/UNGS/217/Tesis_Larrondo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lederach, J. (1984). *Educación para la paz. Objetivo escolar*. Fontamara.
- Ledesma Ayora, M.A. (2014). Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social. Editorial Universitaria Católica (EDÚNICA). <http://hdl.handle.net/10366/127738>
- Legarralde, M. y Brugaletta, F. (2017). Dossier Pedagogía de la Memoria: políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina. *Aletheia*, 7(14). En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7891/pr.7891.pdf
- Legarralde, M. R. (2018). *Combates por la memoria en la escuela: La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires*

- (2008-2013) [tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica. <https://bit.ly/3dP8FQB>
- Legarralde, M. R. (Coord.). (2022). *Educación, historia reciente y memoria: Investigaciones y aproximaciones metodológicas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Ensenada: IdIHCS. (Ágora; 1). <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2168-0>
- Lerer, D. (2016). *Silencio en el paraíso, de Colbert García*. <https://www.retinalatina.org/silencio-en-el-paraíso-de-colbert-garcía/>
- Levi, P. (2002), *Los hundidos y los salvados*. Austral.
- Levín, F. (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En Schujman G. y Siede, I. (2007). *Ciudadanía para armar. Apuntes para la formación ética y política*. Editorial Aique.
- Loaiza de la Pava, J.A. (2016). *Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz. Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales-CINDE]. <https://bit.ly/3UVTNG8>
- Londoño Muñoz, C. (2020). *Hacia una pedagogía crítica de la memoria para la paz: reflexiones a partir de la práctica docente*. Uniandes.
- Londoño Sánchez, J. G., y Carvajal Guzmán, J. P. (2015). Pedagogías para la Memoria Histórica: Reflexiones y Consideraciones para un Proceso de Innovación en el Aula. *Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 124-141. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.1.a07>
- López, A. (2017, 4 de julio). Una mirada crítica a las evaluaciones estandarizadas. *Magisterio*. <https://www.magisterio.com.co/articulo/una-mirada-critica-las-evaluaciones-estandarizadas>
- Madrigal Garzón, A.E. (2015). *Educación y pedagogía para la Paz en el postconflicto desde el ámbito institucional de la universidad colombiana: elementos orientadores a partir de experiencias internacionales y nacionales y de la reflexión pedagógica crítica*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación]. <https://bit.ly/3dZrrKg>
- Marín Suárez, C. (2016). Marcas-monumento y marcas-proyecto en la arquitectura represiva de la dictadura cívico-militar uruguaya. El proceso de anclaje de la memoria en la cárcel política de mujeres de Punta Rieles (Montevideo). *Aletheia*, 6(12). En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7280/pr.7280.pdf
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J.I. (2007). *Metodologías de las ciencias sociales*. Emecé.
- McDermott, J. (2018). *La nueva generación de narcotraficantes colombianos post – Farc: “Los Invisibles”*. InsightCrime. <https://bit.ly/2A4EPcj>

- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Medellín Abraza Su Historia (s. f.). *Creación del grupo Muerte a Secuestradores*. Consultado el 21 de febrero de 2020. <https://bit.ly/2UXUCk6>
- Medina, G. (2006). *Historia sin fin... Las milicias en Medellín en la década del noventa*. IPC.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 65-105). Gedisa.
- Mendoza García, J., (2015). Otra mirada: la construcción social del conocimiento. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 11 (1),83-118. [fecha de Consulta 3 de Septiembre de 2023]. ISSN: 1870-2333. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72644124004>
- Mercado, R. y Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78. <https://bit.ly/30lSupN>
- Michelini, D. (2010). Dignidad humana en Kant y Habermas. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 12(1), 41-49. <https://bit.ly/3i0RY7e>
- Ministerio de Defensa Nacional de Colombia. (2016, 22 de abril). *Directiva permanente 0015*. <https://bit.ly/2UJnPPx>
- Ministerio de Educación Nacional. (S.f). *Sistema educativo colombiano*. <https://bit.ly/3lQ00kN>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994, 3 de agosto). *Decreto 1860 de 1994*. Diario Oficial de la Nación n.º 41480. <https://bit.ly/3dUMJUb>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1996, 5 de junio). *Resolución 2343 de 1996. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal*. <https://bit.ly/2KseHNk>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002, 13 de agosto). *Decreto 1850 de 2002*. Diario Oficial de la Nación n.º 44901. <https://bit.ly/35Nk1Da>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y hacer con lo que aprenden*. <https://bit.ly/3dSIJ7K>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009, 16 de abril). *Decreto 1290 de 2009*. Diario Oficial de la Nación n.º 47322. <https://bit.ly/3pPtHFe>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013, 15 de marzo). *Ley 1620 de 2013 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Diario Oficial n.º. 48.733. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1620_2013.htm

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Manual de usuario: Módulo Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. SIGCE. Sistema de información de Gestión de la Calidad Educativa. <https://bit.ly/2zo1rUG>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015, 25 de mayo). *Decreto 1038 de 2015. Decreto por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. Diario Oficial n°. 49522. <https://bit.ly/3fZP8xG>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Guía N°6*. <https://bit.ly/31iZd4y>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s. f.) *Lineamientos curriculares*. Consultado el 14 de abril de 2020. <https://bit.ly/3fh2u8k>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s. f.). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Consultado el 16 de abril de 2020. <https://bit.ly/2YmXCHR>.
- Miñana Blasco, C. (2010). Políticas neoliberales y neoinstitucionales en un marco constitucional adverso. Reformas educativas en Colombia 1991-2010. *Propuesta Educativa*, 2(34), 37-52. http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/44.pdf
- Monsalve, A. y Pérez, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Revista de las facultades de educación*, 26(60), 117-128. <https://doi.org/10.21500/01212753.1406>
- Mosquera-Mosquera, C. E., y Rodríguez-Lozano, M. N. (2020). Políticas de memoria en la escuela en América Latina. El caso de Colombia frente a su conflicto armado. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(1), 267-286. <https://doi.org/10.21501/22161201.2770>
- Mouffe, Chantal (1999), *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós Ibérica.
- Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado. (2015). *Historia*. Consultado el 12 de abril de 2021. <https://movimientodevictimas.org/historia/>
- Narváez, E. (2012). *La guerra revolucionaria del M-19 (1974-1989)*. [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Biblioteca Digital UNAL. <https://bit.ly/3eM3H7T>
- Nora, P. (ed.). (1997). *Les Lieux de mémoire*. Gallimard.
- Núñez, P. (2010). *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de General Sarmiento]. https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2015/03/Tesis_Nunez.pdf
- Observatorio de Políticas Públicas de Medellín (s. f.). *Observatorio de políticas públicas de Medellín*. Alcaldía de Medellín. Consultado el 23 de febrero de 2020. <https://bit.ly/31jwmNp>
- Olave, G. (2013). El proceso de paz en Colombia según el Estado y las Farc-EP. *Discurso y Sociedad*, 7(2), 338-363. <https://bit.ly/2YCgVyk>

- Organización de las Naciones Unidas. (1948, 10 de diciembre). *Artículo 26-2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Resolución 217 A (III). <https://bit.ly/2VoIZmM>
- Orozco Diosa, C., Díez Arango, D. y Higueta Díaz, M. (2016). *Pedagogía para la paz: una propuesta por la formación de sujetos políticos en las infancias, desde la educación popular con expresiones artísticas y literarias*. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia. Facultad de Educación]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/21160>
- Orozco, I. (2009). *Justicia transicional en tiempos del deber de memoria*. Temis.
- Ortega Y Gasset, J (1983): *La rebelión de las masas*. Ediciones Orbis.
- Ortega, P. (2016). *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P. (2016a). Elementos para pensar una educación para la paz integral y duradera en el contexto actual de Colombia. *Bitácora para la Cátedra de la Paz: formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz*. Universidad Nacional Pedagógica, Bogotá.
- Ortega, P. (2016b). La Cátedra de la Paz: una propuesta de formación. *Bitácora para la Cátedra de la Paz: formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz*. Universidad Nacional Pedagógica, Bogotá.
- Ortega Suárez, J. (2017). *Enseñar en medio de la guerra y de la transición hacia la paz: reflexiones de docentes que enseñan sobre el conflicto armado en contextos escolares*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/60905>
- Ortiz Ocaña, A. (2013). *Modelos Pedagógicos y teorías del aprendizaje*. https://www.researchgate.net/publication/315835198_Modelos_Pedagogicos_y_Teorias_del_Aprendizaje
-
- Ortiz Ocaña, A. (2015). Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas. <https://es.scribd.com/read/436221451/Enfoques-y-metodos-de-investigacion-en-las-ciencias-sociales-y-humanas#>
- Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. *Universitas*, (11), 93-125. <https://bit.ly/31mzMiK>
- Ospina, O. (2019). Caracterización económica y empresarial de la comuna 10 la Candelaria. *Revista Antioqueña de Economía y Desarrollo*, (21), 9-102. <https://bit.ly/37XStdw>

- Otálora, L.M. (2018 enero-junio). Estrategias de enseñanza para la Cátedra de la Paz en estudiantes de secundaria a partir de las competencias ciudadanas. *Ciencia y poder aéreo*, 13(1), 124-140.
- Padilla, A., y Bermúdez, A. (2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 219-251. <https://bit.ly/2AaUSW0>
- Palacio, M. (2011). La construcción de la sociedad del conocimiento y las políticas públicas de apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación. *Revista Ciencia, tecnología y sociedad*, (5),17-39. DOI: 10.22430/21457778.166
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1976). La evaluación como iluminación. En Sacristán, G. y Pérez, A. (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal.
- Pecaut, D. (2001). *Guerra contra la sociedad*. Planeta.
- Pedragosa, M. (2018). *El conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios*. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. En Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1617/te.1617.pdf>
- Pérez, A. M. (2012). Sobre el Constructivismo: Construcción social de lo real y práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 5-21. <https://bit.ly/31jafXo>
- Pérez, N. (2016). *Historia conceptual de la reintegración a partir del estudio de las experiencias de Namibia, República Democrática del Congo, la provincia de Aceh-Indonesia y Colombia*. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- Pizarro, R. G. (2018). Cátedra de la Paz colombiana: crítica constructiva al anagrama incompleto. *Hojas y hablas*, (15), 34-48. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n15a2>
- Poggi, M. (1995). La observación: elemento clave en la gestión curricular. En M. Poggi (Comp.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp. 61-78). Kapelusz.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Ediciones Al Margen.
- Posada, E. (2011, abril). *Los colores de la montaña*. El Espectador imaginario. <https://www.elespectadorimaginario.com/pages/abril-2011/criticas/los-colores-de-la-montana.php>
- Pozo, F. J. (2016). Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. *Revista Iberoamericana De Educación*, 70, 77-90. <https://rieoei.org/RIE/article/view/88>
- Presidencia de la República. (2002, 19 de junio). *Decreto 1278 de 2002*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Prieto Parra, M. (2010). La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. *Revista Educación y Pedagogía*, (4), 73-92. <https://bit.ly/31vPibZ>
- Quintanilla, M. A. (2007). La investigación en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 3(8),183-194.[fecha de

- Consulta 10 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1668-0030. Disponible en:<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=924/92430814>
- Raggio, S. (2017). Transmisión de la memoria: La experiencia en el encuentro con otros. *Aletheia*, 7(14). Retrieved from <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/62088>
- Red Colombiana de Lugares de Memoria (s. f.). *Página de inicio*. Consultado el 15 de marzo de 2020. <https://bit.ly/3dBWyp2>
- Redacción Judicial de El Espectador. (2018, 14 de marzo). *Las cuatro generaciones del narcotráfico en Colombia*. El Espectador. <https://bit.ly/2YuLxBx>
- Redacción Política de El Espectador. (2019, 6 de marzo). “No se puede seguir usando la paz para hacer adoctrinamiento”: Uribe. El Espectador. <https://bit.ly/37wfHrF>
- Revista Semana. (2018, 30 de abril). *Polémica por las declaraciones de Uribe contra los profesores*. <https://bit.ly/3qqt7F>
- Revista Semana. (2018a, 1 de octubre). *10 efectos del plebiscito por la paz, el día que Colombia le dijo No al acuerdo con las Farc*. <https://bit.ly/2ZctLIU>
- Revista Semana. (2018b, diciembre 2). *Pablo Escobar, 25 años del fin de una pesadilla*. <https://bit.ly/383kgcG>
- Revista Semana. (2019, 13 de marzo). *Cadáveres y animales bomba: el informe del Ejército sobre las peores tácticas de guerra*. <https://bit.ly/3kMjm9A>
- Revista Semana. (2019a, 3 de agosto). *Necesitamos reactivar las cátedras de paz, que están completamente muertas*. <https://bit.ly/3qjtwkT>
- Revista Semana. (2020, 8 de febrero). *Matar o morir: la historia no contada del médico que mató a tres ladrones*. <https://bit.ly/31sF9gh>
- Revuelta Vaquero, B. (2019). La implementación de políticas públicas. *Dikaion 16*, ISSN 2027-5366. <https://dikaion.unisabana.edu.co/index.php/dikaion/article/view/1379>.
- Richard, E., y Llano, Á. (2017). La historia sin fin (al feliz) de la paz en Colombia (o La crisis como estrategia de comunicación de gobierno). *Contratexto*, (28), 147-171. <http://doi.org/10.26439/contratexto2017.n028.1539>
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Arrecife; Universidad Autónoma de Madrid.
- Ricoeur, P. (2008). *La historia, la memoria, el olvido*. Fondo de Cultura Económico.
- Ríos, S.M.y Morales, C. (2011). Pequeñas Voces – Reseña (FICCI 2011). *Cinevista blog*. <https://www.cinevistablog.com/pequenas-vores-resena-ficci-2011/>
- Rioux, J.P. (1998). A memoria colectiva. En J.P. Rioux y J.F. Sirinelli (coords.). *Para umahistória cultural*, 307-334. Editorial Estampa.
- Riveros, S. (2015). El archivo: Testimonio de un espacio habitado entre a historia y la memoria. Un aporte del Archivo Histórico y Documental de la Universidad Nacional de San Luis. *Aletheia*, 6 (11). En Memoria Académica. http://www.me5moria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6973/pr.6973.pdf
- Rockwell, E. (Coord.). (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.

- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. En N. Arata, E. Carlos y A. Padawer (comps.) Colección antologías del pensamiento social latinoamericano y caribeño. CLACSO.
- Rodríguez, S. (2016). Lecciones históricas para pensar una Cátedra de la Paz. Ortega, P. (Editora). *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rosales, A. (2020, 10 de mayo). *Piden retirar archivos del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH)*. Semana Rural. <https://bit.ly/31hzkCh>
- Ruíz, E. (1985). El currículo oculto en las universidades progresistas. *Plantiuc*, 4(8).
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. El Cid Editor.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia. *Folios*, (41), 69-85. Retrieved October 20, 2019, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702015000100005&lng=en&tlng=.
- Sánchez Corrales, N. (2018). *Cartografías en acción de la educación para la paz*. Uniandes. [Tesis de Doctorado, Universidad de Los Andes. Facultad de Educación]. <https://bit.ly/3fCsBfp>
- Sánchez Meertens, A., Ariza, A., Cortés, I. y Ritschard, S. (2017). *Re-Conociendo el conflicto. Foro internacional sobre pedagogía, memoria y violencia*. La Carreta Editores.
- Sánchez, G. (2013). Prólogo. En *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.
- Sánchez, G. (2018). Reflexiones sobre genealogía y políticas de la memoria en Colombia. *Análisis Político*, 31(92). 96-114. <https://dx.doi.org/10.15446/anpol.v31n92.71101>
- Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. ICFES
- Sandoval, C. (1997). Enfoques cualitativos de la investigación social. En: *Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Iner-Icfes.
- Santos Ibáñez, J. (2021). *Construyendo memorias desde el Estado. El caso del Programa Nacional Educación y Memoria como política de enseñanza del pasado reciente en Argentina en sus orígenes (2005-2007)*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Martín].
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Ediciones Paidós.
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Amorrortu editores.
- Secretaría de Educación Gobernación de Antioquia. (2019). *El Centro de Pensamiento Pedagógico fortalece sus relaciones a nivel nacional e internacional*. <https://bit.ly/3f1BZVP>

- Sepúlveda Galeas, M., Sepúlveda Gatica, A., Piper Shafir, I., & Troncoso Pérez, L. (2015). Lugares de memoria y agenciamientos generacionales: Lugar, espacio y experiencia. *Ultima década*, 23(42), 93-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000100005>
- Silva, S. (2017, 3 de junio). *Polarización en Colombia: superar mitos y aceptar realidades*. El Eafitense. <https://bit.ly/383A7Ip>
- Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo”, en Yuni, J. (comp.) *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Encuentro Grupo Editor.
- Souto, X. M. (2011). La construcción del conocimiento escolar en la sociedad de las comunicaciones. Una propuesta del Proyecto Gea-Clío. *Revista Investigación en la Escuela*, 75, 7-19. <https://bit.ly/3i8c6nU>
- Stake, R. E. (2000). Case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd Ed.) (pp. 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Steiner, R., Núñez, J., Cadena, X. y Pardo, R. (2002). ¿Cuáles colegios ofrecen mejor educación en Colombia? *Coyuntura social*, 59-101. <https://bit.ly/338W9Ij>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, A. (2018, 23 de julio). *La paz con las FARC en Colombia tardó más de 30 años*. France 24. <https://bit.ly/3i7flxe>
- Suárez, D., Ochoa, L., y Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos Y Nudos*, 2(17). <https://bit.ly/3ibyUU1>
- Suasnábar, C.; Rovelli, L.; Di Piero, E, coordinadores (2018). *Análisis de política educativa: Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. La Plata: Edulp. (Libros de cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.672/pm.672.pdf>
- Sutton, R.I. (1997). The virtues of closet qualitative research, *Organization Science*, 8(1), 97-106
- Tamarit, J., (2014). Memoria histórica y justicia transicional en España: el tiempo como actor de la justicia penal. *Anuario Iberoamericano de Derecho Internacional Penal, ANIDIP*, (2), 43-65. Doi: dx.doi.org/10.12804/anidip02.01.2014.02
- Tamayo Sáez, M. (1997). “El análisis de las políticas públicas”. En R. Bañón y E. Carrillo (Comps.), *La nueva administración pública*, 281-312. Alianza.
- Taylor, SJ y R. Bogdan. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós.
- Toledo Ortiz, F. (2015). La teoría de las configuraciones sociales de Norbert Elías y su aplicación a la sociología del deporte recreativo en las nuevas élites de

- prestigio. *Andamios*, 12(28), 215-239. Recuperado en 13 de noviembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632015000200215&lng=es&tlng=es.
- Torres, L. (2016). Pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia para la construcción de una conciencia histórica. *Bitácora para la Cátedra de la Paz: formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz*. Universidad Nacional Pedagógica.
- Traverso, E. (2007) “Historia y memoria. Notas sobre un debate”. En: Franco, Marina y Levín, Florencia (comp.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, 67-96. Paidós.
- Traverso, E. (2017). Políticas de la Memoria en la era del neoliberalismo. *Aletheia*, 7(14). <https://bit.ly/2V1pqM0>
- Tuvilla Rayo, J. (2006). *Cultura de paz y educación para la ciudadanía democrática*. I Jornada de cooperación educativa con iberoamérica sobre educación y cultura para la paz.
- UNESCO. (1948). *La UNESCO y la Declaración universal de los Derechos Humanos*. <https://es.unesco.org/udhr>
- UNESCO. (1998). *Centro internacional para la formación en derechos humanos, ciudadanía mundial y cultura de paz*. <https://www.organismointernacional.org/cultura-de-paz.php>
- Uribe de Hincapié, M. T. (1998). Las soberanías en vilo en un contexto de guerra y paz. *Estudios Políticos*, (13), 11-37. <https://bit.ly/3dCsWI3>
- Valencia Celemín, D.V.; Castillo Ramírez, L.M. y Maldonado Gómez, N. (2019). *Cátedra de la Paz en el mundo: una aproximación conceptual y pragmática*. <http://hdl.handle.net/11634/33959>
- Valenzuela, J. (2018). “Narcocultura: sentidos y significados de la vida y de la muerte”. En: Lara, L.; Ortega, A. y Herlinghaus, H. [Coord.] *Narcodependencia. Escenarios heterogéneos de narración y reflexión*. El Colegio Nacional, 505-539.
- Vassiliades, A. (2011). Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar. *Revista del IICE* (30), 73-88. En Memoria http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9207/pr.9207.pdf
- Vázquez, M., Vommaro P., Núñez, P. y Blanco R. (2017). *Militancias juveniles en la Argentina democrática. Trayectorias, espacios y figuras de activismo*. Imago Mundi.
- Vázquez Liñán, M., y Leetoy, S. (2016). Memoria histórica y propaganda. Una aproximación teórica al estudio comunicacional de la memoria. *Comunicación Y Sociedad*, (26), 71-94. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i26.5436>
- Vecchioli, V. (2001). Políticas de la Memoria y Formas de Clasificación Social. ¿Quiénes son las “Víctimas del Terrorismo de Estado” en la Argentina? En Groppo, B. y Flier, P. (compiladores). *La imposibilidad del Olvido. Recorridos de la Memoria en Argentina, Chile y Uruguay*. Ed. Al Margen.

- Velasco, J.D. (2014, 26 de mayo). *¿Qué es el uribismo? El uribismo tiene raíces sociales y políticas que están bien delimitadas geográficamente*. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14039467>
- Velásquez, E. (2007). Historia del paramilitarismo en Colombia. *História (São Paulo)*, 26(1), 134-153. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742007000100012>
- Vélez, J. C. (2003). Violencia, memoria y literatura testimonial en Colombia. Entre las memorias literales y las memorias ejemplares. *Estudios Políticos*, (22), 1-22. <https://bit.ly/2NGNIvz>
- Verdad Abierta. (2008, 15 de octubre). *Bloque Cacique Nutibara*. <https://bit.ly/3dCEj2Y>
- Verdad Abierta. (2009, 7 de enero). *Carlos Castaño Gil*. Perfiles de paramilitares. <https://bit.ly/3i8YyJ3>
- Verdad Abierta. (2015, 21 de diciembre). *¿Neoparamilitares o criminales? Rearme*. <https://bit.ly/3i8YyJ3>
- Vicepresidencia de la República de Colombia, Defensoría del Pueblo, Ministerio de Educación Nacional (2009). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos - Planedh*.
- Vilavedra, D. (2015). Literatura en el espacio público. Rivas y su obra: Un punto de inflexión en la recuperación de la memoria histórica. *Olivar*, 16(24). En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7352/pr.7352.pdf
- Villa Gómez, J.D. (2016). Recordar para reconstruir: el papel de la memoria en la reconstrucción del tejido social. Una perspectiva psicosocial para la construcción de memorias transformadoras. En: Arrieta Burgos, E. (Comp.) *Conflicto armado Justicia y memoria*. Tomo 1. Teoría crítica de la violencia y prácticas de memoria y resistencia. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Vygotsky, L.S. (1993). *Obras Escogidas. Vol. II*. Visor/MEC.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto. <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2017/12/vygotsky-levs-pensamientoylenguaje.pdf>
- Vygotsky, L. (2001). *Psicología Pedagógica*. AIQUE.
- Vila, I. (1993). «Psicología y enseñanza de la lengua». *Infancia y Aprendizaje*, 62 (63), p. 219-229.
- Vila, I. (1998). El espacio social en la construcción compartida del conocimiento. *Educar*, 22(23), 55-98. <https://bit.ly/3i8ZYDn>
- Villa Gómez, J.D. (2012). *El papel de la memoria colectiva en el empoderamiento colectivo*. [Tesis de doctorado, Universidad Pontificia de Comillas]. <https://bit.ly/2Gmbr3K>
- Villada, M.I. y Estrada J.C. (2018). Aportes para pensar la Cátedra de la Paz desde las resistencias y proyectos de paz de los grupos étnicos. *Revista Ratio Juris*, 13 (26), 43-67.

- Villate, Y. M. (2017). *Experiencias regionales y locales de educación para la paz*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Ciencias de la Educación]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7809>.
- Villegas, A. (2011, 11 de mayo). El reconocimiento del conflicto armado, un paso positivo. *ICTJ*. <https://www.ictj.org/es/news/el-reconocimiento-del-conflicto-armado-un-paso-positivo>
- Vommaro, P. (2014). *Juventudes, formas de participación política y generaciones: acercamientos teóricos y debates actuales. En busca de las condiciones juveniles latinoamericanas*. Sara Victoria Alvarado y Pablo Vommaro (editores). Tijuana y Manizales: COLEF-CINDE Manizales-CLACSO. 11-36. https://www.clacso.org.ar/librerialatinoamericana/buscar_libro_detalle.php?id_libro=965&campo=autor&texto=vommaro
- Vommaro, P. y Vázquez, M. (2008). La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTD). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (2),485-522. [fecha de Consulta 3 de Septiembre de 2023]. ISSN: 1692-715X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77360203>
- Wechsler, W. (2015). La construcción y musealización de la memoria del Holocausto en la Argentina reciente. *Aletheia*, 5(10). En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6681/pr.6681.pdf
- Wills, M. (2017). *La memoria histórica en el aula: La oportunidad de un futuro en paz. Reconociendo el conflicto. Foro internacional sobre pedagogía, memoria y violencia*. La Carreta Editores.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods* (3rd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Zorro López, N. (2014). *¿Y cómo vamos a recordar?: exploración de los debates en procesos de construcción y transmisión de la memoria histórica del pasado reciente desde la pedagogía en Iberoamérica*. [Trabajo de Grado. Universidad Pedagógica Nacional].
- Zuluaga, M. (2014). Las memorias que seremos: Memoria y olvido en el discurso oficial sobre el conflicto armado colombiano en el pasado reciente. *Aletheia*, 5 (9). En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6442/pr.6442.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de actores estratégicos

ACTORES ESTRATÉGICOS	Nº	CÓDIGO O SEUDÓNIMO	CARACTERIZACIÓN	FECHA DE LA ENTREVISTA
Maestros de la cátedra de la Cátedra de la Paz	1	Marcela (Docente IE01)	Licenciada en Ciencias Sociales y Magíster en la Línea de Formación Ciudadana. Hace parte de la Red de Maestros y Maestras por la Paz y la Memoria. Docente de Cátedra de la Paz.	15 de enero de 2020, 23 de enero de 2020, 2 de marzo de 2020, 21 de enero de 2022 31 de enero de 2022
	2	Felipe (Docente IE02)	Tecnólogo Industrial, Economista y Licenciado en Historia y Filosofía. Ejerce como maestro de Ciencias Sociales y de la Cátedra de la Paz.	24 de enero de 2020 20 de enero de 2022
	3	Laura (Docente IE03)	Historiadora de una universidad pública de Medellín, Especialista en Gestión y Promoción Cultural y Magíster en Comunicaciones. Docente de ciencias sociales y Cátedra de la Paz.	7 de febrero de 2020 14 de febrero de 2020 20 de enero de 2022
Academia	4	Académica 1	Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana. Magíster en Literatura Colombiana. Candidata a Doctora en Educación. Formadora de maestros y maestras en una universidad pública de Medellín. Coordinadora de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, motivo por el cual ha conocido distintos ámbitos educativos a nivel rural, del Municipio de Medellín y su área metropolitana. Orienta cursos y proyectos en una Maestría en Educación y procesos de formación continua con maestros en Medellín y en otras	28 de octubre de 2020

			regiones.	
	5	Académica2	Socióloga, Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, y Doctoranda en Ciencias de la Educación. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en la maestría de Paz, Desarrollo y Ciudadanía. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional en el programa de pregrado y pedagogía.	29 de octubre de 2020
	6	Académica3	Enfermera profesional con experiencia en trabajo comunitario. Doctora en Salud Mental Comunitaria. Docente de posgrados y Jefe del Centro de Investigaciones de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. Su trabajo de doctorado estuvo enfocado a la memoria de campesinas.	30 de octubre 2020

Rectores	7	Rector_IE01	Licenciado en Administración Educativa, Magíster en Desarrollo Educativo y Humano. Abogado con maestría en Derecho Administrativo. Ha sido Jefe de Núcleo y rector de la IE01 por 27 años.	19 de noviembre de 2020
	8	Rector_IE02	Licenciado en filosofía y letras. Ha trabajado como docente desde 1981 en diferentes niveles de educación: primaria, secundaria, pregrado y especialización. Especialista en Literatura latinoamericana de la Universidad de Medellín y en Innovaciones pedagógicas. Se desempeña como Rector de la IE02 desde hace aproximadamente 16 años.	21 de octubre de 2020
	9	Rector_IE03	Licenciado en física y matemáticas. Especialista en Planeamiento Educativo y en Ambientes virtuales de aprendizaje. Investigador en temas de virtualidad. Se ha desempeñado como maestro en diferentes niveles; es decir, en la básica secundaria, en pregrado y posgrado. Desde el 16 de enero de 2006 es Rector de la IE03 a través de un concurso de méritos.	21 de octubre de 2020
	10	RECTOR1	Ingeniero Agrónomo, Con dos especializaciones: en Mercadeo y Administración. Se ha desempeñado como docente de Ciencias Naturales y actualmente es Rector de una institución ubicada al suroccidente de Medellín.	26 de octubre de 2020

Líderes sindicales del sector educativo	11	Líder sindical1	Normalista Superior. Licenciado en Básica con énfasis en Matemáticas. Magister en Tecnología Educativa. Actualmente se desempeña como Coordinador Académico de una institución educativa pública del Municipio de Medellín. También es líder sindical de Fecode	27 de octubre de 2020
	12	Líder sindical2	Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Su trabajo de investigación en la maestría estuvo enfocado a las narrativas de los maestros víctimas de la violencia antisindical. Segunda vicepresidente de Fecode. Para el momento del desarrollo de esta tesis se encontraba construyendo un informe para la Comisión de la Verdad sobre los impactos del conflicto armado en la escuela.	26 de octubre de 2020
	13	Líder sindical3	Comisionada de quejas y reclamos de la CUT (Central Unitaria de Trabajadores) y vocera del Tribunal Magisterial de Antioquia.	27 de octubre de 2020
Líderes estudiantiles	14	Líder estudiantil	Estudiante de Economía y líder estudiantil. Coordinador de la Organización Colombiana de Estudiantes (OCE)	28 de octubre de 2020
	15	Egresado_IE01 y líder estudiantil	Integrante del Consejo Directivo de la IE La Esperanza en representación de los egresados. Estudió desde preescolar hasta el grado 11 en la IE01. Actualmente estudia Derecho en una universidad de Medellín.	22 de octubre de 2020 22 de enero de 2022

Subsecretaria del servicio educativo MOVA	16	Funcionaria de MOVA (Centro de innovación del maestro)	Coordinadora de la Línea de formación situada para maestros. Licenciada con énfasis en matemáticas. Magíster en educación. Docente universitaria en una maestría en educación desde el año 2010.	27 de octubre de 2020
Coordinador	17	Coordinador1	Licenciado en Básica Primaria y Magíster en Educación. Coordinador de una institución educativa pública al occidente de Medellín.	27 de octubre de 2020
Víctimas	18	Representante de MOVICE	Defensora de Derechos Humanos y Coordinadora del Equipo de Atención a Víctimas de la Corporación Jurídica En Libertad. Hace parte de MOVICE (Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado).	4 de noviembre de 2020
Otros actores cuyo trabajo ha estado orientado a las memorias	19	Funcionario de la Comisión de la Verdad	Antropólogo, con estudios en Pedagogía. Ha realizado intervenciones sociales en comunidades golpeadas por la violencia para evaluar la calidad de la educación en zonas rurales con esta característica. Fue uno de los investigadores que contribuyeron a la creación del Museo Casa de la Memoria. Trabajó en el CNMH en la consolidación de una caja de herramientas pedagógicas para la comprensión del conflicto en clave de los Derechos Humanos y la no repetición. Para el momento de la entrevista trabajaba en el área de pedagogía de la Comisión de La Verdad	5 de noviembre de 2020

	20	Experto en iniciativas de Memoria1	Trabajador social y gestor cultural. Líder juvenil y barrial con maestría en Estudios Culturales. Su trabajo con las comunidades vincula la cultura, los derechos humanos, la identidad y la memoria, sobre todo, iniciativas artísticas de memoria.	30 de octubre de 2020
	21	Experto en iniciativas de Memoria2	Trabajador Social con Maestría en Estudios Culturales. Su ejercicio profesional está orientado a la memoria histórica. Para el momento de la entrevista trabajaba en el CNMH en el equipo de enfoque diferencial con niños, niñas y adolescentes.	3 de noviembre de 2020
	22	Experta en iniciativas de Memoria3	Socióloga, Especialista en Políticas Públicas para la Igualdad. Magíster en Historia y Memoria. Es defensora de derechos humanos, trabajó en el CNMH en la creación del Museo. Al momento de la entrevista trabajaba en el área de Estrategia nación - territorio y coordinando proyectos sobre reincorporación. Ha trabajado con organizaciones sociales, inspiró lo de los lugares de memoria como una iniciativa para recuperar los espacios de dolor, de duelo de todo el país: La 13, La Galería Viva.	5 de noviembre de 2020
Museo Casa de la Memoria	23	Funcionario del Museo Casa de la Memoria1	Historiador con estudios en literatura. Magíster en Museología. Funcionario del Museo Casa de la Memoria. Trabajó en el proyecto "Museo itinerante de la Memoria" especialmente con las memorias de campesinos en una comunidad rural con población afectada por el conflicto armado con el fin de hacer una reparación simbólica. También laboró en el CNMH.	4 de noviembre de 2020

	24	Funcionaria del Museo Casa de la Memoria2	Psicóloga, Especialista en Intervenciones psicosociales y estudiante de Maestría en Psicología clínica y estética. Su experiencia laboral está enfocada en la atención y acompañamiento a víctimas del conflicto armado en términos de reparación simbólica y en algunos casos, en medidas de rehabilitación. También ha hecho acompañamiento a procesos organizativos de víctimas, medidas de satisfacción y garantía de no repetición. Hace parte del equipo de pedagogía del Museo Casa de la Memoria como apoyo al equipo de mediación.	4 de noviembre de 2020
Maestros	25	Docente1	Licenciado en Ciencias Sociales y Especialista en Didáctica de la Educación. Docente de Ciencias Sociales vinculado al Municipio de Medellín. Ha sido docente de la Cátedra de la Paz.	16 de octubre de 2020
	26	Ospina	Licenciado en ciencias sociales, especialista en Cultura Política y Derechos Humanos. Magíster en Sociología de la Educación. Docente desde hace aproximadamente 20 años y 12 años dedicado a los temas de paz. Coordinador de la Red de Maestros y maestras por la memoria y la Paz.	21 de octubre de 2020
	27	Docente3	Licenciada en Ciencias Sociales y Magíster en Educación. Docente de ciencias sociales vinculada al Municipio de Medellín. Ha sido docente de la Cátedra de la Paz.	21 de octubre de 2020
	28	Docente4	Licenciado en Ciencias Sociales. Magíster en Filosofía. Docente en calidad de provisionalidad para el Municipio de Medellín en Ciencias Sociales.	22 de octubre de 2020

	29	Docente5	Licenciada en Lengua Castellana. Magister en Educación. Docente de Lengua Castellana vinculada al Municipio de Medellín. Su trabajo de maestría estuvo enfocado a la literatura y a la construcción de memoria histórica en la comuna 13 de Medellín, zona fuertemente golpeada por el conflicto armado y el narcotráfico.	27 de octubre de 2020
	30	Docente6	Socióloga y Magíster en Ciencias Políticas. Con experiencia en investigación en el Centro de estudios Políticos de la Universidad de Antioquia. Docente de Ciencias Sociales vinculada al Municipio de Medellín. Ha sido docente de la Cátedra de la Paz.	27 de octubre de 2020
	31	Docente7	Licencia en Básica, Magíster en Educación. Docente de PTA (Programa Todos Aprender. Programa del MEN que tiene como objetivo cualificar las prácticas de los maestros)	29 de octubre de 2020
	32	Docente8	Historiadora, Especialista en Derechos Humanos y en Pedagogía y Didáctica. Docente de ciencias sociales vinculada al Municipio de Medellín. Ha sido docente de Cátedra de la Paz.	2 de noviembre de 2020
Estudiantes IE 01	33	EST1_IE01	Estudiante y Personero de la IE01	20 de octubre de 2020
	34	EST2_IE01	Estudiante del grado 11°	20 de octubre de 2020
	35	EST3_IE01	Estudiante del grado 10°	28 de octubre de 2020
	36	EST4_IE01	Estudiante del grado 10°	28 de octubre de 2020
	37	EST5_IE01	Estudiante del grado 10°	28 de octubre de 2020

	38	EST6_IE01	Estudiante del grado 10°	28 de octubre de 2020
	39	EST7_IE01	Estudiante del grado 10°	28 de octubre de 2020
	40	EST8_IE01	Estudiante del grado 10°	3 de noviembre de 2020
	41	EST9_IE01	Estudiante del grado 11°	3 de noviembre de 2020
	42	EST10_IE01	Estudiante del grado 11°	3 de noviembre de 2020
Estudiantes IE03	43	EST1_IE03	Estudiante del grado 11°	23 de octubre de 2020
	44	EST2_IE03	Estudiante del grado 11°	23 de octubre de 2020
	45	EST3_IE3	Estudiante del grado 11°	23 de octubre de 2020

Propósito: solicitar, de manera muy respetuosa, su participación en la investigación que a continuación se referencia, para tal fin, requiero la lectura y diligenciamiento del siguiente consentimiento.

Anexo 2. Consentimiento informado

Anexo 2.1 Consentimiento informado para mayores de edad

TÍTULO: Construcción social del conocimiento sobre las memorias: a propósito de las prácticas de aula de los maestros de la Cátedra de la Paz en básica secundaria y media. El caso de tres instituciones educativas públicas de Medellín.

Investigación desarrollada por: Sandra María Martínez Monsalve

Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación, programa desarrollado por la Universidad Nacional de la Plata - Argentina.

Objetivo de la tesis:

Analizar la configuración de la construcción social del conocimiento sobre las memorias a partir de las prácticas de aula de los maestros de la Cátedra de la Paz con estudiantes de secundaria en tres instituciones educativas públicas de Medellín entre los años 2016-2019.

Consentimiento informado

Usted es libre de participar o no en la entrevista. Si usted decide participar, le solicito hacer las actividades que se mencionan a continuación:

1. Firmar este formato como señal que indica que usted decidió participar en esta entrevista
2. Autorizar la utilización de medios para recolectar información como grabadora y cuaderno de notas.
3. Compartir información documental que tenga en su poder y que de forma libre considere de importancia entregar para la investigación.

Confidencialidad

La investigadora se compromete a guardar privacidad legal con los registros que puedan identificar al participante, por lo que la identificación del participante conservará el carácter de anónima en todos los momentos de la investigación, y se utilizará un código o seudónimo de estudio para la identificación del mismo. Todos los datos aportados en esta entrevista serán de uso exclusivo para la investigación.

Nombre y apellido del participante

Firma

Lugar: _____

Fecha: _____

Código interno o seudónimo: _____

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA REPRESENTANTES LEGALES
DE PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN**

355

Propósito: Brindar información relacionada con la investigación y clarificar el rol de los participantes en la investigación.

TÍTULO: Construcción social del conocimiento sobre las memorias: a propósito de las prácticas de aula de los maestros de la Cátedra de la Paz en básica secundaria y media. El caso de tres instituciones educativas públicas de Medellín.
Dado en el Día del Mes Año

Investigación desarrollada por: Sandra María Martínez Monsalve

Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación, programa desarrollado por la universidad Nacional de la Plata

Anexo 2.2 Consentimiento informado para representantes legales de participantes en la investigación

- Argentina.

Objetivo de la tesis:

Analizar la configuración de la construcción social del conocimiento sobre las memorias a partir de las prácticas de aula de los maestros de la Cátedra de la Paz con estudiantes de secundaria en tres instituciones educativas públicas de Medellín entre los años 2016-2019.

Yo _____ madre/ padre y/o representante legal de la o el estudiante _____ de _____ años

de edad, he sido informada acerca de la investigación: **Construcción social del conocimiento sobre las memorias: a propósito de las prácticas de aula de los maestros de la Cátedra de la Paz en básica secundaria y media. El caso de tres instituciones educativas públicas de Medellín.**

en la cual mi hijo/a participará. Sé que al participar mi hijo/a en esta investigación le pedirán narrar su historia de vida y responder algunas preguntas, donde su aporte será muy significativo. Además, tengo conocimiento de que estas actividades serán desarrolladas dentro de la jornada escolar con previo permiso de la coordinación de la Institución Educativa y que estas no repercutirán de ninguna manera en su desempeño académico.

He sido informado/a acerca de que las sesiones serán grabadas en audio, de tal manera que la investigadora, pueda transcribir después los testimonios narrados por mi hijo/a, sé que

la participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación sin consentimiento previo. La identidad de mi hijo/a se tratará a través de seudónimos para respetar la intimidad.

Sé, que, si tengo alguna duda sobre este trabajo de investigación, puedo hacer preguntas, igualmente sé que mi hijo (a) puede retirarse de la investigación en cualquier momento sin que eso le perjudique en ninguna forma y que, si durante las sesiones algo le resulta incómodo, a mi hijo/a tiene el derecho de no responderlo.

Sé que ni mi hijo/a ni yo recibiremos ningún tipo de retribución económica, ni otro tipo de compensación o favor a cambio por participar en esta investigación. Podré estar informado/a sobre el proceso, hallazgos y resultados y al finalizar la investigación me será entregada una copia sobre las conclusiones de este estudio.

Agradezco su participación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria

[] DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO [] NO DOY EL CONSENTIMIENTO
Para la participación de mi hijo/a en la investigación.

Nombre del representante legal del participante

Firma del representante legal del participante

C.C. _____

Teléfono: _____

Firma de la investigadora _____

Dado en _____ el Día _____ del Mes _____ Año _____

Anexo 3. Guiones de entrevistas

Anexo 3.1 Maestros de la Cátedra de la Paz

1. ¿Cómo se ha implementado la Cátedra de la Paz en su Institución? Y, ¿por qué de esa forma?
2. ¿Cuáles son los lineamientos para la implementación en esta Institución?
3. ¿Conoce la Ley Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015? Si su respuesta es afirmativa, ¿puede indicar de qué trata?
4. ¿Conoce los lineamientos de la Secretaría de Educación para el abordaje de la Cátedra de la Paz? Si su respuesta es afirmativa, ¿puede indicar de qué trata?
5. ¿Bajo qué criterios fue seleccionado como docente de la Cátedra de la Paz?
6. ¿Cuál fue el proceso para ser seleccionado como maestro de la Cátedra de la Paz?
7. ¿Cuál fue su percepción cuándo le indicaron que debía ser docente de la Cátedra de la Paz?
8. ¿Qué opinión le merece la implementación de la Cátedra de la Paz en Colombia y en su Institución?
9. Uno de los propósitos de la norma respecto a la Cátedra de la Paz, es consolidar una cultura de paz, ¿Qué es paz para usted?, ¿Considera que esta estrategia de carácter nacional es viable para el propósito de la Cátedra?
10. ¿Cuál es su formación profesional?
11. ¿Cómo se ha preparado para enseñar la Cátedra de la Paz?
12. ¿Cuáles han sido sus principales fuentes de información?
13. ¿Cuáles son sus criterios para seleccionar los temas que aborda en la Cátedra de la Paz?
14. ¿La Secretaría de Educación de Medellín lo convoca a eventos formativos relacionados con la Cátedra de la Paz? Si su respuesta es afirmativa, ¿qué tipo de eventos, de qué duración, en dónde, en qué horarios y cuáles son las temáticas más recurrentes?
15. ¿Cómo está ubicada la Cátedra de la Paz en el currículo de su Institución?
16. ¿En qué grados enseña la Cátedra de la Paz y en cuáles aborda el tema de la memoria histórica?

17. ¿Cuáles son los temas específicos que aborda dentro de la Cátedra de la Paz y cuáles son los parámetros de escogencia de estos temas?
18. ¿Por qué se ha enfocado en la memoria histórica?
19. ¿Qué es la memoria histórica para usted?
20. ¿Cómo planea las clases de la Cátedra de la Paz donde aborda la memoria histórica?
21. ¿Cuáles han sido las estrategias metodológicas, didácticas y pedagógicas para enseñar la memoria histórica?
22. ¿Cómo planea los escenarios de aprendizaje? ¿Tiene en cuenta el PEI y los referentes curriculares e intereses de los estudiantes? Sí, no, ¿por qué?
23. ¿Con qué recursos, instrumentos, materiales, tiempo y actividades cuenta para planear sus clases?
24. ¿Con qué recursos, instrumentos, materiales, tiempo y actividades cuenta para desarrollar sus clases?
25. ¿Ha tenido actividades extracurriculares para abordar el tema de la memoria histórica?
26. Generalmente, ¿cómo organiza la clase y el ambiente pedagógico durante sus clases?
27. ¿De qué forma participan los estudiantes en las clases que abordan el tema de la memoria histórica?
28. ¿Cuáles son sus propósitos con las clases al enseñar algunos elementos de la memoria histórica?
29. ¿Cuál es su interés al enseñar la memoria histórica?
30. ¿Cuáles son las fuentes de información que usted utiliza para basar sus clases relacionadas con la memoria histórica?
31. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para vincular el contexto y las familias en las clases?
32. ¿Cómo evalúa a sus estudiantes cuando aborda el tema de la memoria histórica?
33. ¿De qué forma hace seguimiento al aprendizaje de los estudiantes?
34. Si uno de los objetivos de la Cátedra de la Paz es consolidar una cultura de paz, me podría decir para usted ¿qué es la paz?, ¿qué es cultura de paz? ¿Y, se está logrando el cometido con la Cátedra de la Paz?

Anexo 3.2 Académica

1. Una de las críticas que se le hace a la Cátedra de la Paz es que las facultades de educación y en general, la academia, no fueron consultadas para crear la ley e instaurarla en las instituciones educativas. ¿Cuál es su posición al respecto?
2. ¿Cómo el tema de las memorias se ha posicionado en las políticas públicas del país?
3. ¿Cómo las investigaciones que se relacionan con las memorias y la paz en Colombia pueden contribuir a seguir posicionando el tema en términos de la construcción de ciudadanía?
4. ¿Cuáles son las recomendaciones metodológicas o estrategias que pueden

contribuir a fortalecer la Cátedra de la Paz en temas de memoria en la escuela?

5. ¿Cuál es la importancia de investigar acerca de las memorias en Colombia y en la Escuela?
6. ¿De qué forma las experiencias, nociones y significados de los maestros de la Cátedra de la Paz enfocada a las memorias, contribuyen al saber pedagógico?
7. ¿En qué sentido, la Cátedra de la Paz enfocada a las memorias, puede incidir en la configuración de una cultura de paz?

Anexo 3.3 Rectores

1. ¿Cuál es su opinión acerca de la instauración de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas?
2. ¿La Cátedra de la Paz está articulada al currículo de su institución? Sí, no ¿Por qué? Si la respuesta es afirmativa, ¿de qué forma se desarrolla? ¿En qué medida ha tenido incidencia en la comunidad educativa?
3. Si la Cátedra de la Paz tiene como objetivo fundamental alcanzar una cultura de paz, ¿Considera que su instauración en las instituciones educativas permite lograr dicho fin? Sí, no, ¿por qué?
4. ¿Qué características debe tener un maestro para dirigir la Cátedra de la Paz?

Anexo 3.4 Líderes sindicales

1. Una de las críticas que se le hace a la instauración de la Cátedra de la Paz es que no se consultó ni con la academia ni con los maestros, ni al sindicato su creación o la consolidación de unos lineamientos, entonces, ¿cuál ha sido la posición del sindicato frente a este tema?
2. ¿De qué manera esto repercute en su instauración en las instituciones educativas?
3. Uno de los propósitos de la norma respecto a la Cátedra de la Paz, es consolidar una cultura de paz, ¿Considera que esta estrategia de carácter nacional es viable para el propósito de la Cátedra?
4. ¿Cuáles son las perspectivas u orientaciones del sindicato en relación con el tema de la Cátedra de la Paz?
5. Uno de los posibles temas que la norma propone es la memoria histórica, ¿Cuál es la importancia de trabajar las memorias en la escuela?
6. En un país como Colombia, y en un contexto de posacuerdos de paz, ¿qué significado tiene el abordaje de las memorias?
7. ¿Qué implicaciones sociales y políticas puede tener para los jóvenes de esta generación el abordaje de las memorias?

Anexo 3.5 Subsecretaria del servicio educativo de MOVA

1. Sería tan amable de hacer una pequeña reseña sobre MOVA.

2. ¿Cuál es la posición de la Secretaría de Educación de Medellín en relación con la formación de los maestros de la Cátedra de la Paz?
3. ¿Cuáles son las ofertas formativas de MOVA respecto a la Cátedra de la Paz? O a temas relacionados con las memorias, la cultura de paz, entre otros. ¿Y qué se pretende con ellas?
4. ¿Cómo es la participación de los maestros en estos eventos formativos? Y ¿quiénes imparten o dirigen estos eventos?
5. ¿Cuál es la forma de difusión de esos eventos?
6. Uno de los objetivos de la Cátedra de la Paz es la consolidación de una cultura de paz, ¿De qué forma esos eventos formativos contribuyen a dicho fin?

Anexo 3.6 Representante de MOVICE

Breve reseña de MOVICE

1. ¿Los movimientos de víctimas tuvieron alguna incidencia en la instauración de la Cátedra de la Paz en las IE del país?
2. De acuerdo con las posturas del Movimiento de Víctimas, ¿representa alguna importancia la Cátedra de la Paz? y ¿cómo debería enfocarse para que haya una cultura de paz?
3. ¿Qué importancia tiene el abordaje de las memorias en la escuela para esta generación de estudiantes?
4. ¿Cómo se debería abordar los temas de memoria y víctimas en la escuela?

Anexo 3.7 Otros maestros

1. ¿Cómo se ha implementado la Cátedra de la Paz al currículo de su Institución?
2. ¿Qué opinión le merece la implementación de la Cátedra de la Paz en Colombia y en su Institución particularmente?
3. ¿Bajo qué criterios fue seleccionado como docente de la Cátedra de la Paz?
4. ¿Cuál fue su percepción cuándo le indicaron que debía ser docente de la Cátedra de la Paz?
5. Uno de los propósitos de la norma respecto a la Cátedra de la Paz, es consolidar una cultura de paz, ¿Considera que esta estrategia de carácter nacional es viable para el propósito de la Cátedra?
6. ¿La Secretaría de Educación de Medellín lo convoca a eventos formativos relacionados con la Cátedra de la Paz? Si su respuesta es afirmativa, ¿qué tipo de eventos, de qué duración, en dónde, en qué horarios y cuáles son las temáticas más recurrentes?
7. ¿Cuál es la importancia de trabajar las memorias en la escuela?
8. En un país como Colombia, y en un contexto de posacuerdos de paz, ¿qué significado tiene el abordaje de las memorias?

9. ¿Qué estrategias utiliza para trabajar las memorias en la escuela?
10. ¿Los estudiantes asocian sus memorias a qué hechos o eventos?
11. ¿Qué implicaciones sociales y políticas puede tener para los jóvenes de esta generación el abordaje de las memorias?

Anexo 3.8 Estudiantes

1. ¿Qué significa para ti la Cátedra de la Paz?
2. ¿Cómo te sientes en las clases de la Cátedra de la Paz?
3. ¿Qué valoras de la forma como la profesora enseña la Cátedra de la Paz?
4. ¿Qué temas han visto en la Cátedra de la Paz?, ¿piensas que son importantes?
5. ¿Cuál ha sido el mayor aprendizaje que has obtenido a partir de las clases de la Cátedra de la Paz?
6. ¿Por qué piensas que en un país como Colombia se da una Cátedra de la Paz?
7. ¿Qué tipo de emociones les genera los temas que se trabajan en la Cátedra de la Paz?
8. ¿Qué relación encuentras entre la Cátedra de la Paz, tus vivencias personales y el contexto en el que te desenvuelves?
9. ¿Qué hecho histórico de Colombia te ha marcado o ha dejado huella en ti?

Anexo 4. Cuestionario para la encuesta de estudiantes de la IE02

1. ¿Qué significa para ti la cátedra de la paz?
2. ¿Cómo te sientes en las clases de la cátedra de la paz?
3. ¿Qué valoras de la forma como el maestro enseña la cátedra de la paz?
4. ¿Qué temas han visto en la cátedra de la paz? ¿Consideras que son importante? justifica tu respuesta.
5. ¿Qué lecciones has aprendido de la cátedra de la paz?
6. ¿Por qué piensas que en un país como Colombia se da una cátedra de la paz?
7. ¿Qué tipo de emociones te generan los temas que se trabajan en la cátedra de la paz?
8. ¿Qué relación encuentras entre la cátedra de la paz, tus vivencias personales y el contexto en el que desenvuelves?
9. ¿Qué hecho histórico de Colombia o de Medellín te ha marcado o ha dejado huella en ti?