



Desajuste y verticalidad, la cátedra de la paz en Colombia y su aplicabilidad

Desajuste e verticalidade, a cátedra da paz na Colômbia e sua aplicabilidade

Maladjustment and verticality, the peace chair in Colombia and its applicability

John Jairo Quitian Murcia

Magister en Psicoanálisis, Subjetividad y Cultura
Docente tiempo completo, Universidad La Gran Colombia
Bogotá, Colombia

jjquitianm@unal.edu.co john.quitian@ugc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2822-6987>

Resumen: Este artículo de reflexión pretende abordar, desde un enfoque paradigmático cualitativo siendo la consulta de fuentes primarias y secundarias el insumo fundamental, las dificultades y desfases que presenta la implementación de la cátedra de la paz en el trabajo de aula en Colombia. El modo burocrático y operario del trabajo docente se enmarca bajo códigos curriculares donde el acento recae sobre la pedagogía de las competencias y la gestión empresarial del self a saber, una producción gerencial del conocimiento; así, la cátedra de la paz se ha venido convirtiendo, en algunos contextos, en una herramienta que permite reproducir dicho código bajo el amparo de las políticas públicas de educación, dejando de lado su objetivo principal que es el derecho a la memoria y la verdad. Desde las reflexiones de autores como Silvia Grinberg, Mark Fisher, Stephen Kemmis, Charles Tilly entre otros, se indaga sobre la burocratización de la educación bajo códigos gerencialistas siendo la cátedra de la paz el caso de análisis; posteriormente se aproximará una relectura de la cátedra desde la pedagogía de la memoria.

Palabras clave: Cátedra de la paz, burocratización, pedagogía de las competencias, pedagogía de la memoria.

Resumo: Este artigo de reflexão pretende abordar, a partir de uma abordagem paradigmática qualitativa, utilizando fontes primárias e secundárias como insumo fundamental, as dificuldades e defasagens apresentadas na implementação da cátedra da paz no trabalho de sala de aula na Colômbia. O modo burocrático e operário do trabalho docente se insere sob códigos curriculares nos quais o foco recai sobre a pedagogia das competências e a gestão empresarial do self, ou seja, uma produção gerencial do conhecimento; assim, a cátedra da paz tem se convertido, em alguns contextos, em uma ferramenta que permite reproduzir esse código sob o amparo das políticas públicas de educação, deixando de lado seu objetivo principal, que é o direito à memória e à verdade. A partir das reflexões de autores como Silvia Grinberg, Mark Fisher, Stephen Kemmis, Charles Tilly, entre outros, investiga-se sobre a burocratização da educação sob códigos gerencialistas, sendo a cátedra da paz o caso de análise; posteriormente, será realizada uma releitura da cátedra a partir da pedagogia da memória.

Palavras-chave: Cátedra da paz, burocratização, pedagogia das competências, pedagogia da memória.



Licencia CC BY NC SA 4.0: Atribución-No Comercial-Compartir Igual-Internacional

Abstract: This reflection article aims to address, from a qualitative paradigmatic approach, with primary and secondary sources as the fundamental input, the difficulties and discrepancies that arise in the implementation of the peace chair in the Colombia classroom work. The bureaucratic and operative mode of teaching work is framed within curricular codes where the emphasis is placed on pedagogy of competencies and the business management of the self, namely, a managerial production of knowledge. Thus, in some contexts, the peace chair has become a tool that allows the reproduction of such a code under the umbrella of public education policies, setting aside its main objective, which is the right to memory and truth. Drawing from the insights of authors such as, Silvia Grinberg, Mark Fisher, Stephen Kemmis, Charles Tilly, among others, this article inquires into the bureaucratization of education under managerialist codes, being the peace chair serving as the case under analysis; subsequently, a reexamination of the chair will be approached from the perspective of pedagogy of memory.

Keywords: Chair of peace, bureaucratization, pedagogy of competencies, pedagogy of memory.

Introducción

Con el decreto 1038 de 2015 y la ley 1732 de 2014¹ expedida por el congreso nacional, se autoriza al ministerio de educación nacional la implementación de la cátedra de la paz de forma obligatoria en las instituciones de educación pre-escolar, básica y media del territorio colombiano. Estos esfuerzos hicieron parte de la puesta en marcha de los acuerdos de paz del gobierno nacional con la extinta guerrilla de las FARC-EP² para sintonizar con la sociedad civil y llevar a la práctica un discurso de posconflicto al interior de las aulas escolares. La justicia, verdad, reparación y no repetición se convertían, en ese entonces, en pilares fundamentales para una enseñanza donde el estado colombiano se comprometía con el derecho básico a la memoria y la verdad del conflicto armado interno.

Cabe anotar que la idea de una cátedra de la paz tuvo como antecedente varios proyectos de ley que han sido implementados en el ámbito educativo como la ley 1620 de 2013 que permitió la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, en ejercicio de la enseñanza y salvaguarda de los derechos humanos. En concordancia con lo anterior, la cátedra busca ser articulada y desarrollada bajo entornos académicos flexibles animando «*el proceso de adquisición de conocimientos y competencias relacionadas con el territorio, la cultura, el contexto económico y social [...] promoviendo de esta manera la prosperidad general*» (Decreto 1038).

A simple vista, no se podría discutir la idoneidad de una apuesta pedagógica sobre la paz dentro del convulso contexto nacional más aún, este tipo de iniciativas educativas son indispensables para formar subjetividades políticas y ciudadanías críticas que hagan uso efectivo de la memoria contra el olvido y la impunidad sin embargo, la ambigüedad de la propuesta y el trabajo por competencias se extrapola en lo que Kemmis (1993) denominó códigos ocultos que no son más que contenidos de reproducción social, producto de épocas y contextos históricos y sociales definidos³.

Es entonces que la cátedra, desde su formulación, obedece a un relato de corte gerencial anudado a la pedagogía por competencias (Grinberg 2013) donde se vuelve imperativo: «*educarse para volverse competente y competente para volverse empleable*» (68). Y es que resulta problemática la intencionalidad de la cátedra dentro de un marco pedagógico de competencias donde el

¹ Decreto 1038 de 2015 [con fuerza de ley]. Por el cual se reglamenta la cátedra de la paz. Mayo 25 de 2015. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>.

² Fuerzas armadas revolucionarias del pueblo, ejército del pueblo por sus siglas.

³ Más adelante en el apartado titulado currículo e ideología se expondrá dicho concepto al detalle.

objetivo es crear estándares que introduzcan al estudiantado, y a los docentes, en la narrativa empresarial o: «*la prosperidad general bajo la adquisición de competencias*» como lo señala el mismo decreto.

Por lo tanto, el objetivo de este artículo es ahondar en los elementos que componen la propuesta pedagógica de la cátedra de la paz colombiana bajo el lente de la pedagogía de las competencias de Silvia Grinberg (2003–2013), la ontología de negocios y el estalinismo de mercado de Mark Fisher (2009), la teoría de la reproducción social e ideológica de currículo de Stephen Kemmis (1993) y la desigualdad persistente de Charles Tilly (2000) con el objetivo de dilucidar la nueva pastoral que se construye en consonancia con las políticas de educación de mercado. Con el recorrido propuesto, se pretende mostrar cómo la cátedra, dada su ambigüedad, se instrumentaliza haciendo uso de unas temáticas abiertas a la educación de mercado en detrimento de las pedagogías de la paz, por citar un ejemplo. Por último, se aproxima una breve propuesta que permita la articulación de la cátedra con la propuesta y trabajo metodológico de las pedagogías de la memoria desde elementos que son rescatables de la misma propuesta.

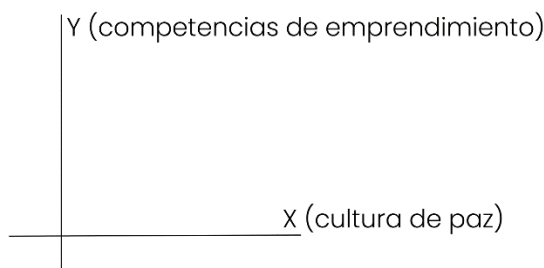
Captación para la adaptación. La Cátedra de la paz bajo el lente tecnocrático

Para los docentes de aula, sobre todo de humanidades, la obligatoriedad en la implementación de cátedras creadas por el ministerio de educación nacional colombiano se convierte en una oportunidad para el ejercicio pedagógico crítico y activo, en aras de la consolidación de subjetividades políticas que incidan en la construcción de un mejor tejido social. En el caso que nos atañe, la cátedra de la paz propuesta durante el año 2015 propone doce temáticas a trabajar en aula que son:

- Justicia y DD. HH.
- Recursos naturales.
- Protección del patrimonio cultural de la nación.
- Resolución pacífica de conflictos.
- Prevención del acoso escolar.
- Diversidad y pluralidad.
- Participación política.
- Memoria histórica.
- Dilemas morales.
- Proyectos de impacto social.
- Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales.
- Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Las temáticas propuestas se podrían ubicar, arbitrariamente, en un plano cartesiano de la siguiente manera:

1. En el eje X se ubican las temáticas que atañen a la enseñanza de una la cultura de paz y prevención de conflictos.
2. En el eje Y se ubican las temáticas que apuntan a lo que se denomina desarrollo sostenible bajo el marco de competencias de emprendimiento responsable.



En el eje X ubicamos las siguientes temáticas: Justicia y derechos humanos, resolución pacífica de conflictos, prevención del acoso escolar, memoria histórica, dilemas morales e historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales. En el eje Y se podrían ubicar las siguientes temáticas: Recursos naturales, protección del patrimonio cultural de la nación, proyectos de impacto social y proyectos de vida y prevención de riesgos. Quedarían fuera del plano: diversidad y pluralidad, y participación política porque se podría considerar que ambas se ubican en un eje o el otro teniendo en cuenta el enfoque pedagógico actual que opera en gran parte de los colegios, tanto públicos como privados⁴.

Aquí nos podríamos preguntar, más allá de lo arbitrario de la organización, ¿qué sucede cuándo el énfasis recae sobre un solo eje? Según el decreto, las instituciones de educación básica y media deben integrar en sus contenidos disciplinares dos de las temáticas propuestas sin embargo algunas instituciones, ya sea por su contexto socioeconómico o el Proyecto Educativo Institucional que los rige, optan por trabajar sobre el eje Y en consonancia con los estándares curriculares que facilita el ministerio. En este orden de ideas, la tan mentada cátedra se convierte en un escenario pedagógico secundario que suele articularse, en muchas ocasiones, con la cátedra de emprendimiento muy a pesar de la disposición y capacidades de los docentes. Es entonces que el acento está recayendo sobre un solo eje lo cual no es fortuito ni accidental, sino que obedece a las dinámicas propias de la articulación de la educación con el sector productivo y el discurso neoliberal de flexibilización curricular y educación para el trabajo.

La flexibilidad en la educación, discurso consolidado en los años 70 y 80 con el embate neoliberal a nivel planetario, hace parte del metarrelato del liberalismo y su dinámica empresarial, de gestión y eficiencia de lo privado respecto a lo público. Pero más allá, está el entramado de crisis tras crisis que hacen que el sistema actual sea inestable, de flujos continuos y fijos pauperizados. Aquí

⁴ Para autores como Silvia Grinberg, la pedagogía por competencias como modelo de gestión eficaz dentro de un mundo de incertidumbres busca la adaptabilidad del sujeto desde la plasticidad y la diversidad. La escuela, como escenario de relatos y posibilidades, se convierte en un espacio donde, desde la burocracia tecno educativa se llama a motivar la autorrealización y la consagración del sí mismo. Cortés, Raúl, y Diana Marín, eds. 2013. *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. Bogotá: IDEP. Partiendo de estas formulaciones, los contenidos temáticos que no se ubicaron en ningún eje son útiles dentro del discurso de las competencias, pero no son del todo necesarias dentro del discurso gerencialista.

podemos ubicar tres lecturas que se van a ir concatenando, y que nos puede permitir construir un horizonte de sucesos.

La primera lectura corresponde al filósofo francés Guilles Deleuze que en su texto de 1990 titulado *Post-scriptum sobre las sociedades de control*, afirma que ya no estamos en las clásicas sociedades disciplinarias, o de encierro, como lo formulo en su momento Michel Foucault sino que asistimos a una nueva configuración donde prima el espacio abierto, siendo la adaptación y la formación permanente el correlato que acompañe estas nuevas disposiciones; el aprendizaje y la adquisición de saberes se hace por medio de competencias flexibles que corren por cuenta del estudiante bajo el marco de la sociedad del conocimiento.

Así, cada uno debe hacerse cargo de su destino siendo empresario de sí, capaz de gestionar-se en tanto capital humano, en capacitación constante para la adquisición de nuevas habilidades y actualizado en el uso de las nuevas tecnologías. Deleuze usa la metáfora de la serpiente para indicar cómo el sujeto está en búsqueda continua, y casi perpetua, de nuevos saberes y habilidades que van actualizando sus competencias. Bajo las sociedades de control (Deleuze 1990) no hay nada que se encuentre fuera del mercado entre esto, valga la salvedad, la educación.

Con el paso de una educación por objetivos a una por competencias, en concordancia al discurso hegemónico actual, la flexibilidad en las sociedades de control permite al sujeto la autogestión siendo un empresario de sí. El serpentear por la vida, adquiriendo elementos de un lado y del otro es la apuesta que se viene elaborando desde múltiples escenarios como el escolar, impulsado por el relato empresarial de la flexibilidad.

En este orden de ideas, Silvia Grinberg tematiza la *pedagogía de las competencias* como un discurso que moldea los hábitos y la forma de las subjetividades. Desde el concepto foucaultiano de *Gubernamentalidad*, Grinberg dirá que el metarrelato gerencial, que impregna todas nuestras relaciones sociales e instituciones, incluyendo las escuela, «obedece a un tipo de mentalidad que se vuelve base común para el pensamiento político moderno, así como para las acciones del Estado» (Grinberg 2003, 63).

La planificación de lo incierto junto al discurso de la autogerencia, e innovación constante se perfila desde la escuela apalancada por currículos flexibles y propuestas pedagógicas desde competencias:

En este contexto las escuelas y los docentes fueron llamados a construir su propio proyecto. Proyectos que deben construirse sobre la base de que ya no podemos imaginarnos el vivir en una sociedad de certezas; estas ya no existen o, en todo caso, quedaron atrás. El nuevo reto es formar para cambios permanentes. (Grinberg 2003, 67)

La pedagogía por competencias no es más que un entramado de códigos, pautas y relatos que se articulan a dispositivos de enseñanza procedimentales convirtiendo el saber pedagógico en algo vacuo y performativo. La flexibilidad laboral, la innovación, el se tu propio jefe, el hacerse a sí mismo, la autoayuda, el coach y demás discursos tienen su asidero en las nuevas enunciaciones que se han venido implementado en las escuelas bajo la premisa de la adaptabilidad, la sociedad de empresa y la flexibilidad como garantía de éxito: «Arrojados a su propia suerte, se trata de hacerse

vivir, de autocuidarse, autosalvarse, autoprotegerse» (75). Al final, lo que se optimiza es la relación entre el trabajo, el salario y el consumo.

Las tecnologías del *self* y las modulaciones del sujeto obedecen, como lo ha hecho entrever Grinberg, a la sociedad de empresa, y es aquí donde se introduce la *ontología de negocios* y el *estalinismo de mercado* como atmosfera general de lo que el filósofo Mark Fisher (2009) denominó *Realismo capitalista*.

La propuesta de Fisher se enmarca en el acaparamiento de todos los escenarios de la vida por parte del capitalismo en su fase tardía (contemporánea o posmoderna) hasta el punto de no dejar ninguna fisura en todo aquello pensado y pensable. A la par, se genera un agotamiento y esterilidad política en lo que se podría denominar pensamiento político alternativo (socialismo y corrientes alternativas) mientras que asistimos a un modernismo algo esclerótico y no como un ideal de vida; todo lo anterior conforma una barrera invisible que impide el pensamiento y la acción genuinos, generándose un espectro muy real que vendría en auxilio de aquello que no se da y que se denominará ontología de negocios.

Todo aquello que implique una relación entre sujetos es susceptible de ser administrado como si de una empresa se tratase. El amor, la vida, el tiempo libre, la salud, la educación, etc., es administrable porque no hay más alternativa, dentro del pensamiento de Fisher, pero dicha administración solo es posible con un alto grado de burocratización de los flujos de las sociedades de control. El trabajo por objetivos, metas a corto y mediano plazo, resultados y demás hacen parte de simples representaciones auditadas del desempeño o rendimiento y, como ya se dijo, la escuela no escapa a esto. La gestión del proyecto de vida y emprendimiento, dentro de un marco de competencias flexibles para el mundo laboral, implica la burocratización del proceso de enseñanza-aprendizaje, generando sujetos ahistóricos, antimnemónicos y abiertos a lo que la cultura les brinde de forma rápida y consumible.

La ontología de negocios implica un desfase y es que no se entiende bien si los estudiantes son usuarios de un servicio (ya no se habla de un derecho) o su producto; más aún, los estudiantes, ¿son representaciones auditadas del desempeño o el rendimiento de la pedagogía por competencias? «[...] *el trabajo comienza a orientarse a la generación de representaciones más que a los objetivos oficiales del trabajo mismo»* (Fisher 2009, 75). Así, en palabras de Fisher, asistimos al *estalinismo de mercado* donde impera la evaluación del trabajo por medio de métodos tipo que generan una excesiva burocratización que opera en un plano trascendente, desestimando el desempeño real. Es curioso ver que, en varias instituciones educativas las cátedras y su propuesta transversal operan a nivel de meras apariencias, actividades anodinas que serán auditadas y evaluadas tanto por maestros como estudiantes y acudientes. Otras instituciones, en cambio, operan por objetivos que son fines por derecho propio como el caso de las pruebas de estado, es decir, todo el proceso de enseñanza es un mero simulacro que estuvo orientado a una prueba estandarizada. Todo a nivel de fantasmagorías cuantificables: «*La forma en que se genera valor en la bolsa no depende tanto de lo que realmente hace una empresa como de las percepciones y creencias en sus rendimientos futuros»* (Fisher 2009, 77).

Lo anterior aplica múltiples escenarios educativos y a ciertas políticas educativas transversales, siendo el día E⁵ un claro ejemplo de cómo la construcción de metas y objetivos es fagocitada por el mismo aparato burocrático que da la pauta, y aquello propuesto no tiene mayor sentido si se lo saca de allí.

La flexibilización curricular, la pedagogía de competencias, la formación para el trabajo y el asalto burocrático de la escuela conlleva a que propuestas como la cátedra de la paz se aborde de forma *realista*, siguiendo lo propuesto por Fisher, transformándola en un discurso de emprendimiento y coach educativo. Se exprime tanto el eje Y que al final el trabajo queda reducido a contenidos vacíos que erosionan la propuesta sin siquiera mirar el eje X y su propuesta de tipo humanista.

Currículo e ideología

Demos un cuarto de vuelta hacia atrás y abordemos el tema del currículo como reproducción social e ideológica desde el pedagogo australiano Stephen Kemmis (1993). Para el autor, la práctica del currículo no es más que: [...] un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en la sociedad (Kemmis 1993, 14) Así, la educación que se imparte en las instituciones obedece a un horizonte de ideas que se han modelado bajo parámetros sociales, económicos, políticos e históricos determinados tanto por un pasado como por presente inmediato. Es entonces que los contenidos para la reproducción social, y la escuela como *via regia*, inducen y enmarcan pautas ajustadas que indican al sujeto cuál debería ser su lugar en la sociedad.

En la tecnocracia actual, leer la reproducción social como una metateoría detrás de los contenidos curriculares nos permite dilucidar aquellos códigos que vuelven operativo el discurso de época a saber: educar a las personas bajo cambios históricos largos pero constantes, aunque, los códigos de la reproducción se pueden dilucidar a simple vista. Una escuela rural con necesidades fijas y específicas implementará currículos preestablecidos que den cierta rentabilidad pedagógica y social en relación con su contexto y necesidades espaciales, económicas y sociales. El contexto social, económico y cultural en el cual se encuentran las instituciones educativas marca la pauta respecto a la formulación e implementación de los códigos de reproducción, y la cátedra de la paz no es ajena a esto.

La flexibilidad en la aplicación de la cátedra de la paz puede ser, en un primer momento, buena porque atiende las necesidades visibles o directas de una comunidad educativa, pero desconocer temáticas que atañen a la cultura de paz y prevención de conflictos es desconocer las microviolencias, las violencias simbólicas y estructurales que se reproducen a cada instante y que son moneda corriente en los relacionamientos cotidianos de dichas comunidades. A largo plazo, la aplicación técnica bajo el marco de competencias y conocimientos para el mundo laboral sirve como soporte para la desigualdad persistente (Tilly 2000) donde las diferencias categoriales se marcan a cada instante:

⁵ El día E o de la excelencia regulado bajo decreto 325 del 2015 es un espacio dedicado por todos los colegios al diligenciamiento de formatos que proyectan objetivos medibles y acciones de mejora en pos de una educación de «calidad».

[...] las grandes y significativas desigualdades en las ventajas que gozan los seres humanos corresponden principalmente a diferencias categoriales como negro/blanco, varón/mujer, ciudadano/extranjero, (urbano/rural, estrato alto/estrato bajo)⁶ [...] más que a diferencias individuales en atributos, inclinaciones o desempeños. (Tilly 2000, 21)

Articular las cátedras a un horizonte codificado técnico-mercantil obedece a intencionalidades políticas y económicas que abogan por la manutención de esquemas rígidos de desigualdad y exclusión tacita; aunque la política educativa se disfrace de obligatoriedad, la flexibilidad y adaptabilidad de cada institución educativa, según su PEI y contexto sociocultural hace de la cátedra un elemento más de la filigrana institucionalizada desde burocracias que reducen todo a cuestiones técnicas articuladas al sector productivo nacional (sector terciario de servicios).

Siguiendo con las formulaciones de Kemmis, el currículo pasa a ser un metatexto ideológico que se articula a un aparato ideológico preciso, la escuela en nuestro caso, sobre procesos de *Interpelación*⁷. Los hilos ideológicos que sostienen la dinámica escolar se leen claramente en los códigos curriculares que se hacen norma con la división del trabajo en el sector educativo: Cientificista, burocrático y técnico-instrumental (Kemmis 1993, 118), siendo el profesor de aula en técnico-instrumental que aplica cosas preestablecidas en aras de formar futuros técnicos instrumentales.

La labor docente se enmarca desde arriba como un trabajo de réplica y aplicación de contenidos a implementar bajo estándares de calidad empresariales. La creación vertical de proyectos educativos, son producto de un orden burocrático que desconoce en gran medida los conflictos y las violencias estructurales que operan en las comunidades sociales y escolares. Cabe acotar que el estamento burocrático que formula proyectos y directrices de implementación no pertenece, por lo general, al sector educativo, sino que provienen de sectores económicos y administrativos como de gestión de calidad.

Cátedra de la paz y pedagogías de la memoria

Hasta el momento nos centramos en la aplicación tecnocrática de la cátedra de la paz, situándonos en los contenidos ubicados en el eje Y, y que son de fácil articulación con los espacios pedagógicos de emprendimiento bajo el marco de pedagogía por competencias. Sin embargo, cabe aclarar que los agentes educativos no son sujetos pasivos o *tabulas rasas* que replican todo aquello que llega desde el ministerio de educación sin antes hacer una lectura crítica. Es entonces que la cátedra puede ofrecer oportunidades si situamos nuestros esfuerzos en el eje X desde las pedagogías de la memoria y el territorio.

Para autores como Piedad Ortega, Clara Castro y Jeritza Merchán, la política educativa estuvo en concordancia con el relato estatal de ausencia de conflicto o, en su defecto, se entendió el mismo como una cuestión militar de seguridad interna, por lo cual se abordó desde esa óptica de manera

⁶ Ampliación elaborada por el autor del artículo.

⁷ Procesos ideológicos mediante los que un sujeto adquiere una identidad en el seno de una sociedad, que le permite reconocerse como persona dentro de ella.

oficial en el sector educativo (Ortega *et al.* 2015, 68). El conflicto y las diferentes violencias se convierten así en abstracciones vistas desde el abordaje pedagógico institucionalizado por vía de la política educativa nacional (68), y esto no es producto de la casualidad. La normalización de la anomia política ha sido la vía política institucional de tratar las violencias:

[...] la instauración, a través del estado de excepción, de una guerra civil legal, que permite la eliminación física no sólo de los adversarios políticos sino de categorías enteras de ciudadanos que por cualquier razón resultan no integrables en el sistema político. (Agamben 2003, 25)

Dándole cuerpo jurídico y legal a la excepción, se mantiene las estructuras de la desigualdad persistente (ciudadano/no ciudadano, gente de bien/vándalo) bajo un manto de eliminación moral y física del otro, continuo histórico de la violencia política y social en Colombia: «[...] *la desigualdad persistente depende abundantemente de la institucionalización de los pares categoriales*» (Tilly 2000, 22).

Articulando lo anterior, a la desigualdad se suma una serie de elementos que se podrían entender como parte de una contrarrevolución cultural (Medina 2014), que busca generar marcos de sentido «comunes» y hasta obvios en la dinámica del conflicto armado interno del país. Algunos de estos elementos que justifican al accionar violento son: el fin justifica los medios, el pragmatismo como valor último, el culto a lo militar y el accionar armado, tanto militar como insurgente, las reproducción autoritaria y vertical del ejercicio de la guerra en nuestras relaciones sociales y el enaltecimiento de la cultura mafiosa o traqueta en series y telenovelas (Medina 2014, 14).

Es entonces que la pedagogía de la memoria, en concordancia con los elementos de cultura de paz y resolución pacífica de conflictos de la cátedra, debe apuntar a contrarrestar los elementos contrarrevolucionarios y apostar por el derecho a la memoria y la verdad donde el Estado, como parte ejecutante de múltiples violencias y agente activo de creación de un contrasentido, se comprometa a esclarecer los sucesos de la violencia política para su elucidación en salvaguarda de las generaciones futuras.

Así, los temas de la cátedra, para que no sea un documento netamente enunciativo, se deben enfocar en el derecho irrevocable a la verdad como profilaxis preventiva y de esta forma: «*Se evita que la verdad (del conflicto) sea sometida a la revisión parcial o total, que contribuya a tergiversar nuevamente la historia*» (Ortega *et al.* 2015, 126).

Para tal fin, la sociedad civil ha construido, estos últimos años, contenidos pedagógicos y didácticos que apuntan a la cimentación de memoria histórica hacia las víctimas del conflicto. Las cartillas, los cuentos y los contenidos multimedia de organismos como Comisión de la verdad, Jurisdicción Especial para la Paz JEP, el Centro de Memoria Histórica entre otros, sin desconocer los esfuerzos comunitarios que hacen las personas para construir su relato, son herramientas que nos permiten hacer efectiva una pedagogía de paz que sea constante en las mallas curriculares. El uso de la cátedra, acorde a las necesidades éticas de la sociedad colombiana, es más que necesario, y en este sentido resignificar la enseñanza de la historia se convierte en un soporte esencial para generar transformaciones reales y aprendizaje significativo real. Así, la pedagogía de la memoria es la pedagogía del otro, de su alteridad y su relato donde se lo reconoce y nos reconocemos en la

narración y construcción de los relatos sociopolíticos de la historia de la violencia política en Colombia.

La memoria histórica de la violencia política en Colombia debe generar puentes que permitan superar los desfases que vemos en la escuela y es entonces que la pedagogía de la memoria, como narración de otro que se identifica desde allí permite: «*superar el desfase entre la historia que tenemos, los contenidos que enseñamos, los conocimientos que producimos y la realidad que vivimos*» (160). Esfuerzos como La escuela abraza la verdad son ejemplos de lo que se puede realizar, pero tienen que ir más allá de la mano con un compromiso institucional y social en pro de hacer efectivo el derecho básico a la verdad, justicia, reparación y no repetición.

Conclusión

Las intencionalidades no manifiestas en la formulación de la cátedra de la paz, sus ambigüedades y flexibilidad cobija, bajo el discurso del desarrollo sostenible y la educación para el trabajo, unos temarios que poco o nada tienen que ver con una verdadera cultura de paz. Es entonces que este espacio se convierte en un escenario de tensiones y disputas respecto a lo que se entiende por enseñanza para la vida, y no es un simple desajuste de política pública educativa, sino que cumple con unos códigos y metarrelatos que han tomado por asalto la escuela desde arriba; sin embargo, la cátedra de la paz se presenta, también, como una posibilidad pedagógica concreta donde se entre a disputar el sentido del pasado para un futuro digno y equitativo.

Es tarea del maestro y compromiso institucional asumir el reto pedagógico de consolidar escenarios para que las narraciones de los otros circulen y la historia de la violencia en Colombia no se vuelva unilateral y vertical. Hablar de paz es recuperar de los anaqueles del olvido múltiples pasados que por varios factores han sido invisibilizados y borrados de la memoria social y colectiva. El relato del vencedor, acompañado de una visión positivista de la historia que solo se enfoca en datos y efemérides (Aguirre 2005), invisibiliza las historias otras que son el tejido de toda sociedad. La pedagogía de la memoria es, ante todo, una promesa ética de fidelidad al pasado que facilite la construcción de un horizonte de compromiso y de utilidad en el presente.

Referencias

Agamben, Giorgio. 2003. *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Aguirre, Carlos. 2005. *Antimanual del mal historiador*. Ciudad de México: Contrahistorias. La otra mirada de Clío.

Deleuze, Gilles. 1990. *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.

Fisher, Mark. 2009. *Realismo capitalista ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.

Grinberg, Silvia. 2003. *El mundo del trabajo en la escuela: la producción de significados en los campos curriculares*. Buenos Aires: Jorge Baudino.

Kemmis, Stephen. 1993. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Medina, Miguel. 2014. *El rompecabezas de la paz*. Medellín: La Carreta Editores.

Ortega, Paula, Carmen Castro, Juan Merchan y Gabriela Vélez. 2015. *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Tilly, Charles. 2000. *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.

Biodata

John Jairo Quitian Murcia: Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, y magister en Psicoanálisis, Subjetividad y Cultura por la Universidad Nacional de Colombia. Docente de tiempo completo en la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia.