

La memoria contra la muerte: reflexiones de un docente novato sobre la enseñanza del pensamiento histórico benjaminiano como vía para desnaturalizar la violencia política en el entendimiento del conflicto armado en Colombia de los estudiantes de grado décimo del colegio San Ramón

Marco Aurelio Aguirre Ortiz

Trabajo de grado presentado para al optar al título de
Licenciado en Ciencias Sociales

Director: Pablo Andrés Nieto Ortiz

Línea de Formación Política y Memoria Social

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Bogotá D.C., Colombia.

2023

Dedicatoria

A mi Mamá, ejemplo vivo de dignidad y resistencia de los que han luchado por que en la Historia de este país quepamos todos

A mi hermanita Claudia, por ser un apoyo incansable y fundamental en todo este proceso

A mis amigos y compañeros, por todos estos años llenos de experiencia y diversos aprendizajes sin los cuales no habría podido construir mi entendimiento del mundo y de mí mismo

A los caídos en el conflicto: que la Memoria sea el eje que redima toda *nuestra* Historia.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I – Fundamentación teórica.....	16
1.1 Concepción “colombiana” del Tiempo: la muerte y la miseria humana fruto del conflicto como eje del tiempo gnóstico - el tiempo apocalíptico como consolidación de la Paz.....	16
1.2 En busca del tiempo apocalíptico: el aporte benjaminiano de la historia a contrapelo.....	22
1.3 La utilidad de la experiencia histórica en el socavamiento del tiempo gnóstico	30
1.4 Narración y experiencia: la “sabiduría” que encarna la comunicación intersubjetiva como herramienta para la consolidación de la Paz.....	34
1.5 El lugar de enunciación de los jóvenes como raíz de su percepción del tiempo histórico.....	40
1.6 “Hacer del mundo el bien supremo”: la Paz en Colombia como tarea de los jóvenes ciudadanos.....	45
2 CAPÍTULO II – Fundamentación pedagógica.....	49
2.1 Imágenes de vida y muerte: sobre la potencia pedagógica de la reproductibilidad técnica.....	49
2.2 Las reflexiones pedagógicas de Walter Benjamin y su relación con la Formación Política y el Enfoque de Enseñanza de la Historia Reciente.....	54
2.3 Caracterización de la institución: La Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón.....	60
2.4 Caracterización del estudiante.....	62

2.5 Un preámbulo necesario: a propósito del papel de la reflexividad en el ejercicio dentro del aula.....	64
CAPÍTULO III – Descripción y análisis de la implementación didáctica.....	67
3.1 Las sesiones.....	67
3.2 De papeles mojados y azadones pesados: los problemas del abordaje del pensamiento histórico en un colegio técnico “salesiano”	83
3.3 Charlando con los profes: a propósito de los estudiantes y su contexto.....	85
3.4 El docente novato: consideraciones sobre las propias falencias en el proceso educativo.....	88
CONCLUSIONES.....	93
REFERENCIAS.....	120

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Extractos de las respuestas de los estudiantes a las preguntas del primer taller sobre “diferencias entre violencia común y violencia política”</i>	73
Figura 2. <i>Extractos de las respuestas de los estudiantes a las preguntas de la primera dimensión del segundo taller sobre “Desigualdad social, exclusión política, discriminación y DDHH”</i>	79
Figura 3. <i>Extractos de las respuestas de los estudiantes a las preguntas de la segunda dimensión del segundo taller sobre “Desigualdad social, exclusión política, discriminación y DDHH”</i>	81

ANEXOS

Anexo 1. Talleres realizados por los estudiantes durante la segunda sesión. Tema: diferencias entre la violencia “común” y la violencia “política”	99
Anexo 2. Talleres realizados por los estudiantes durante la sexta sesión. Tema: Desigualdad social, exclusión política, discriminación y DDHH.....	108

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Excellence in Education</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 123	
1. Información General		
Tipo de documento	Tesis de grado	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	La memoria contra la muerte: reflexiones de un docente novato sobre la enseñanza del pensamiento histórico benjaminiano como vía para desnaturalizar la violencia política en el entendimiento del conflicto armado en Colombia de los estudiantes de grado décimo del colegio San Ramón	
Autor(es)	Aguirre Ortiz, Marco Aurelio.	
Director	Nieto Ortiz, Pablo Andrés.	
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2023. 123 págs.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional	
Palabras Claves	Violencia política; Pensamiento histórico; Walter Benjamin; Tesis sobre la filosofía de la Historia; Cinematografía; Reflexividad; Conflicto armado interno.	

2. Descripción
<p>El objetivo central del escrito es hacer una reflexión en torno a los alcances, límites, problemáticas y demás vicisitudes que tiene el abordaje de la memoria histórica del conflicto armado interno en el aula de un colegio público desde una perspectiva “a contrapelo”, sirviéndose para ello principalmente de los postulados de Walter Benjamin en sus Tesis sobre la Historia. Para ello, se hace un análisis histórico-filosófico de la forma en cómo el joven estudiante de bachillerato entiende el conflicto armado y la violencia política a la que da lugar a través de una concepción del tiempo homogénea e ilusoria que hace ver al ejercicio de la violencia como algo sin final y propio del desarrollo histórico del país. Así, se utilizan diversos postulados que dan cuenta del lugar de enunciación de los jóvenes y cómo construyen su subjetividad y sus referencias para entender y ubicarse en el mundo a partir de su relación con las TICs, especialmente los smartphones, y todo el mundo de significados que allí se encuentra. Igualmente, siguiendo con Benjamin, se hace un planteamiento referido a la potencia pedagógica de la “cinematografía” como vía para desnaturalizar la violencia política, en contraposición a la ignorancia generalizada presente en las redes sociales y contenidos audiovisuales que consume el joven estudiante.</p>

3. Fuentes

Teatro para la vida: Rutas de Orientación a través del teatro para la prevención y protección de desplazamiento forzado y violencia sexual basada en género. (2013) ACNUR -CIDEMOS. recuperado de: https://cidemos.org/mediateca/files/TEATRO_PARA_LA_VIDA_completo.pdf

Barbero, J. M. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. Revista *Pensar Iberoamérica*, Vol 6. recuperado de: https://ies28-sfe.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/64/Martin_Barbero_Jovenes_comunicacion_e_identidad.pdf

Benjamin, Walter (1989) *Una Pedagogía comunista* en: Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes. Editorial Nueva Visión: Buenos Aires, 1989.

Benjamin, Walter; Oyarzun, Pablo (trad.) (2008) *El Narrador*. Santiago de Chile: Ediciones metales pesados.

Belvedresi, Rosa. (2013). ¿Puede la memoria del pasado decir algo sobre el futuro? en: Mudrovcic, María & Rabotnikof, Nora (Coordinadoras). En busca del pasado perdido: Temporalidad, historia y memoria. (págs. 88-99). Editorial Siglo XXI.

CONTRAVÍA TV. (30 de septiembre de 2004) *CONTRAVÍA CAP 58. Formación del paramilitarismo en Colombia. (30/10/04)* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/9wFu7rJPgW>

Daza G., Ricardo (1996) La política nacional de juventud. Revista *Nómadas*, núm. 4, marzo, 1996. Universidad Central. Bogotá, Colombia. recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118896012>

deDecca, Salvadori. (2013) Historia a contrapelo: sobre vencedores y vencidos en: Mudrovcic, María & Rabotnikof, Nora (Coordinadoras). En busca del pasado perdido: Temporalidad, historia y memoria. (págs. 138-156). Editorial Siglo XXI.

El Nuevo Siglo. Periódico. *92% de los soldados pertenece a los estratos 1, 2 y 3*. recuperado de: <https://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/09-2016-92-de-soldados-pertenece-a-los-estratos-uno-dos-y-tres>

Hidalgo, Jymy Alexander. (2012). *Evolución del uribismo en Ciudad Bolívar: un análisis histórico, 2002-2007*. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, vol. 39, núm. 1, enero-julio, pp. 145-180.

Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/34165/34308>

Los peces de la vida, Juan José Hoyos. Periódico El Colombiano, Web. Recuperado de:

https://www.elcolombiano.com/historico/los_peces_de_la_vida-CVEC_AO_4136574

Mate, Manuel Reyes. (2018). *El tiempo, tribunal de la historia*. Madrid: Editorial Trotta.

Mate, Manuel Reyes. (2006) *Medianoche en la historia: comentarios a las tesis de Walter Benjamin «sobre el concepto de historia»*. Madrid: Editorial Trotta.

Palermo, Sandra Viviana. (2011) *El hilo sutil de la rememoración. Felicidad y redención histórica en la obra de Walter Benjamin*. ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política N.º 45, julio-diciembre, págs. 575-594. Recuperado de: <https://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/743/741>

Programadora CM&. (4 de febrero de 2010). *AGENDA CM& "Elección presidencial 2002"*

[Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/aj7A0wdJe3s>

Radetich Filinich, Natalia. (2012). *El arte, la técnica y lo político: a propósito de La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica, de Walter Benjamin* En: Revista Argumentos. Estudios Críticos De La Sociedad, (68), 15-28. Recuperado de:

<https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/259>

Useche, Óscar; Pérez, Clara. (2018) Territorio, jóvenes y ciudad: La resistencia de los jóvenes en los territorios urbanos. Revista Pucara, N° 29, págs 51-69. Recuperado de:

<https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/issue/archive>

4. Contenidos

Con respecto a la organización del escrito, su estructura es la siguiente: un primer capítulo dedicado a los presupuestos teóricos que sirvieron de base para la formulación de la pregunta de investigación, así como de los objetivos de aprendizaje planteados en la unidad didáctica. Allí se abordan los postulados de Manuel Reyes Mate sobre el “tiempo gnóstico” y el “tiempo apocalíptico” como dimensiones temporales para entender el conflicto armado y su dinámica de violencia sistemática e incesante en la historia nacional y en el entendimiento mismo de nuestra sociedad. Así mismo, se examinan algunos de los postulados presentes en las *Tesis sobre la filosofía de la historia* de Walter Benjamin, así como dos de sus principales comentaristas, el mentado Reyes Mate y Salvadori deDecca, para entender la falsedad que subyace a la idea

de “Progreso” y de linealidad histórica y cómo el dismantelamiento de estas concepciones puede servir de presupuesto para una nueva forma de entender el tiempo histórico de cara al tránsito de la guerra hacia la Paz. Igualmente, se analiza la importancia de la experiencia histórica colectiva de la mano de Rosa Belvedresi y la especial potencia que tiene su narración a la luz de los planteamientos del mismo Benjamin expuestos en su ensayo *El Narrador*. Por último, se aborda el lugar de enunciación de los jóvenes a partir de los postulados de Useche, Daza y Barbero, así como el entendimiento que tienen de sí mismos, en relación con las TICs y la forma en cómo éstas configuran parte de su subjetividad y el entendimiento que tienen de la dimensión temporal.

Siguiendo con el segundo capítulo, éste se centra en abordar la potencialidad pedagógica de la obra de arte reproducible a través de lo que Benjamin llamó el “ejemplo”, presente en su ensayo *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Así mismo, se analizan algunas ideas esbozadas por este en un breve escrito titulado *Una pedagogía comunista*, en el cual se plantean las problemáticas que tiene el no considerar el contexto real de los jóvenes educandos y cómo esto puede afectar el proceso educativo. Igualmente se considera la relación existente entre estos planteamientos benjaminianos y el concepto de Formación Política y el Enfoque de la Enseñanza de la Historia Reciente.

Por último, en el tercer capítulo se describen y analizan las sesiones de aprendizaje. Pero antes del abordaje de las sesiones propiamente dichas, se estableció la importancia que terminó teniendo en el desarrollo del proceso la reflexividad nacida de la experiencia en el campo y de la narración etnográfica que acabó dándole forma a este apartado. Para tal fin, nos servimos de lo planteado por Rosana Guber en el cuarto capítulo de su libro *El salvaje metropolitano*. Finalmente, se exponen una serie de conclusiones que abordan las vicisitudes, el proceso de replanteamiento, las falencias propias y ajenas, entre otras, que dejaron como resultado todo el proceso de enseñanza llevado a cabo en la Institución Educativa San Ramón.

5. Metodología

El escrito se realizó sirviéndose del análisis documental, la narratividad y la descripción etnográfica de lo que se evidenció dentro del aula a lo largo de las sesiones. De esta manera, se confecciona toda la lógica del escrito que comienza con el interrogante central referido al porqué no se ha logrado consolidar una concepción del conflicto armado interno en clave de paz a pesar de los esfuerzos de la educación para la paz presentes principalmente en la promulgación de la Cátedra para la Paz. Luego, se pasa a la fundamentación teórica que pueda dar respuesta a tales interrogantes. Posteriormente, se aborda la fundamentación pedagógica como posible vía para lograr en el estudiante una concepción que desnaturalice la violencia política a través del uso de la así llamada por Benjamin “cinematografía”. Finalmente, en el último capítulo

encargado de abordar las sesiones, se hace un amplio análisis de las problemáticas tanto del entorno educativo y los estudiantes como las propias del docente, sirviéndose para ello de la “reflexividad” según la plantea Rosana Guber.

6. Conclusiones

- La pandemia tuvo efectivos nocivos en la adquisición de conocimientos temáticos por parte de los estudiantes referidos a la historia nacional contemporánea y sobre todo en su socialización, haciendo que su comportamiento no fuese el propio de personas próximas a la mayoría de edad.
- El detrimento de las condiciones sociales y familiares de los estudiantes del colegio San Ramón ha hecho que la forma en cómo se aborda la educación de los jóvenes se haya centrado más en el disciplinamiento que en la adquisición de conocimientos.
- Existen grandes dificultades para emplear la lectoescritura dentro de aula. Se plantea entonces la problemática de cómo enseñar historia y desarrollar pensamiento histórico con el uso casi exclusivo de recursos audiovisuales y lúdico-teatrales.
- Si bien el consumo de contenido audiovisual por parte de los jóvenes, por su índole, puede llegar a alejarlos de un verdaderamente consciente entendimiento del conflicto armado interno, se pudo evidenciar la susceptibilidad que también tienen frente a otro contenido que vaya en pro de la desnaturalización de la violencia política y por lo tanto de la consolidación de la Paz. Se constata así la potencia que tiene la “cinematografía” planteada por Benjamin a través del “ejemplo” que puede llegar a ofrecer.
- Se constató el indispensable papel que juega la “reflexividad” en el ejercicio docente, pues a través del diálogo constante con varios actores del entorno educativo se pudieron replantear las estrategias didácticas que no estaban funcionando para así poder lograr, aunque de manera un tanto exigua, un diferente entendimiento del tiempo histórico y del ejercicio de la violencia política dentro de la historia nacional.

Elaborado por:	Aguirre Ortiz, Marco Aurelio.
Revisado por:	Nieto Ortiz, Pablo Andrés.

Fecha de elaboración del Resumen:	14	06	2023
--	----	----	------

Introducción

“Hombres destinados a no ser reconocidos; huesos y más huesos en la fosa del olvido:

gente, gente corriente, gente normal.”

Zapatrús – Marionetas

“Olvidar sólo es vaciar el basurero,

pero ¡ajo! porque luego es jodido buscar en la eternidad del vertedero”

Mr. Pig, Troikadedra - La eternidad del vertedero

“Es lo que hay, la guerra es lo que hay.

Aquí hay una guerra y tú ponte como quieras, tú ponte como quieras”

P.I.B - Ponte como quieras

La sociedad colombiana actual ha venido atravesando un proceso social y cultural bastante difícil y lleno de diversos obstáculos referido a la construcción de la Paz y ya no sólo a la consideración de su posible existencia. El relativamente exitoso proceso de Paz del gobierno Santos con la guerrilla de las FARC abrió las puertas para un posible tránsito al “posconflicto”, haciendo que la “paz” se convirtiese en una posibilidad real. El problema es que cada vez más se constata en la realidad inmediata que dicha construcción está retornando a un estado de mera consideración, cuando no ya de negación, aupado esto por las fuerzas políticas que han (re)conquistado el poder ejecutivo y legislativo los últimos años. El

cuatrienio de Iván Duque se caracterizó por una abierta y sistemática falta de voluntad política de cara a la implementación del Acuerdo final de La Habana; desde el 7 de agosto de 2018 la paz en Colombia empezó a sufrir una serie de embates que le hicieron perder buena parte del dinamismo que había desarrollado durante su confección. La educación fue, dentro de todas las dinámicas negativas de las que fue objeto, un síntoma que a su vez devino en causa. Hasta el 2014, la paz era ajena a todos los currículos de las instituciones educativas del país -a excepción de algunas Instituciones de Educación Superior que abordaban la cuestión del “posconflicto” y demás relacionados-. Se suponía que, por Ley, la paz se convertiría en una cátedra obligatoria en todas ellas y así quedó consignado en el Decreto Ley 1732 de 2014.

Se supone, según lo dictado por la Ley, que desde mediados del 2015 la Cátedra para la Paz debería ser un espacio académico obligatorio en todas las instituciones educativas del país. ¿Cómo puede explicarse entonces que tan sólo tres años más tarde, en 2018, las fuerzas políticas que se han caracterizado por su oposición a una salida negociada al conflicto hayan conquistado el gobierno nacional? Es evidente que buena parte de los jóvenes que han recibido la llamada Educación para la Paz no formaron parte del caudal electoral: sólo una parte de los estudiantes que empezaron a recibir dichas enseñanzas en sus instituciones educativas -y esto en el caso de que la cátedra se haya incorporado a la malla curricular- rondaban entre los 15 a 17 años, pertenecientes a los grados décimo y undécimo de bachillerato, teniendo algunos de ellos la posibilidad de ejercer el voto un par de años más tarde; pero esa no es la cuestión principal. Habría que reformularse la anterior pregunta ¿cómo puede explicarse la casi absoluta indolencia de la generalidad del país y particularmente de la juventud ante todos los sistemáticos atropellos que ha sufrido la

construcción de la Paz reflejados en los asesinatos de líderes sociales, masacres, desplazamiento y violencia política en general en el país? No hay respuesta unívoca ante tal cuestionamiento.

Ahora bien, centrándonos en los límites de la presente investigación podemos plantear que una posible respuesta ante esta situación puede ser el entendimiento que se tiene de los muertos y las víctimas del conflicto, así como el particular entendimiento del tiempo histórico que tiene la sociedad colombiana, cosa que la mentada Cátedra para la Paz y la Educación para la Paz en general no parecen estar abordando. Esto significa que el inmediatismo y la creencia en un futuro vaporoso enunciado en el prostituido concepto de “Progreso” sigue siendo latente, lo cual tiene particulares repercusiones a la hora de abordar la construcción de la Paz. Respecto a la muerte, la cuestión es simplemente ignorada, negada; por más que se trate de hacer actividades para el ejercicio de la memoria y darle así sentido a la muerte injusta de las víctimas, el colombiano de a pie y más preocupante aún el colombiano entre niño y joven que se forma en las aulas a nivel nacional la sigue naturalizando, dejándola desprovista de su carácter abyecto, miserable, pero sobre todo artificial, evitable y deliberado.

Podría decirse entonces, respecto a la concepción del tiempo que tiene el colombiano, y por consiguiente sus hijos en las aulas, que ésta se ha quedado prácticamente inmóvil, en un continuum donde la violencia política y el conflicto armado es la forma natural de vivir en la sociedad; es decir, el conflicto y la violencia pasada y presente se configuran como un acontecimiento eterno, no importa la época, como si a la historia de Colombia le fuese inmanente, y esto se refleja en la mentalidad respecto a la misma que redundaba en su naturalización casi absoluta.

Lo que se busca es romper ese acontecimiento eterno de violencia, desnaturalizando la misma, desarraigando su presencia de las mentalidades de los nuevos ciudadanos haciéndola incompatible con la vida en sociedad y construyendo, por lo tanto, un tránsito a un nuevo estadio histórico nacional en el cual la Paz sea una realidad. Este es el objetivo central que busca la investigación. Para esto, la Paz debe dejar de ser vista como un horizonte o una meta y empezar a ser entendida -y sobre todo practicada- como un camino *sobre* el que se anda; debe convertirse en una práctica inmediata que se refleje en la cotidianidad más próxima. En consecuencia, los jóvenes en las aulas deben abordar interrogantes tales como ¿qué entienden por “futuro”?; ¿Qué entienden por “Paz” en Colombia?; ¿Cuál creen que sea el “futuro de la paz” en Colombia?; ¿Cómo construir la “Paz” en Colombia? y aún más importante ¿estamos haciendo algo para hacer que la “Paz” sea una realidad en Colombia”? Estas han de ser las preguntas problematizadoras a la hora de abordar esta cuestión de cara al aprendizaje de los jóvenes. Con los planteamientos que se abordarán a partir de las *Tesis sobre la filosofía de la historia*, así como los postulados estéticos presentes en *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* de Walter Benjamin, entre otros autores como Reyes Mate y Salvadori deDecca, se tratará de dar respuesta a tales incógnitas.

La pregunta que guió este ejercicio fue ¿cómo interpelar activamente los discursos que legitiman la violencia y desnaturalizar así la violencia política en el entendimiento histórico de los jóvenes estudiantes de grado décimo mediante el uso del ejemplo que ofrece la obra de arte reproducible y la sabiduría fruto de la narración de las experiencias históricas del conflicto?

De momento, resumiendo el producto de la intervención didáctica realizada en la I.E.D Técnica Agropecuaria San Ramón, se puede afirmar con respecto a las preguntas esgrimidas más arriba lo siguiente: el “futuro” les es más bien indiferente, lo conciben como una continuación de lo que hay. La “Paz” en nuestro país es concebida, de manera algo limitada, como el cese al fuego por parte de los actores armados para que así las personas de los territorios -particularmente los campesinos- puedan vivir sin violencia. El futuro de la Paz lo ven “embolado”, piensan que “los políticos” no tienen voluntad real de construirla. La última que interroga por si se está haciendo algo para hacer realidad dicha Paz se responderá a lo largo del texto; provisionalmente se puede afirmar que no mucho.

Con respecto a la organización del escrito, su estructura es la siguiente: un primer capítulo dedicado a los presupuestos teóricos que sirvieron de base para la formulación de la pregunta de investigación, así como de los objetivos de aprendizaje planteados en la unidad didáctica. Allí se abordan los postulados de Manuel Reyes Mate sobre el “tiempo gnóstico” y el “tiempo apocalíptico” como dimensiones temporales para entender el conflicto armado y su dinámica de violencia sistemática e incesante en la historia nacional y en el entendimiento mismo de nuestra sociedad. Así mismo, se examinan algunos de los postulados presentes en las *Tesis sobre la filosofía de la historia* de Walter Benjamin, así como dos de sus principales comentaristas, el mentado Reyes Mate y Salvadori deDecca, para entender la falsedad que subyace a la idea de “Progreso” y de linealidad histórica y cómo el dismantelamiento de estas concepciones puede servir de presupuesto para una nueva forma de entender el tiempo histórico de cara al tránsito de la guerra hacia la Paz. Igualmente, se analiza la importancia de la experiencia histórica colectiva de la mano de Rosa Belvedresi y la especial potencia que tiene su narración a la luz de los planteamientos del mismo Benjamin expuestos en su

ensayo *El Narrador*. Por último, se aborda el lugar de enunciación de los jóvenes a partir de los postulados de Useche, Daza y Barbero, así como el entendimiento que tienen de sí mismos, en relación con las TICs y la forma en cómo éstas configuran parte de su subjetividad y el entendimiento que tienen de la dimensión temporal.

Es menester hacer una breve aclaración sobre el por qué traer a Benjamin como eje para la confección de este escrito. Es posible aducir, en un primer momento, que los planteamientos de un autor cuyas obras ya tienen un siglo de antigüedad han de estar anquilosadas e incluso haberse vuelto inútiles con el paso del tiempo. Sin embargo, nada podría estar más alejado de la realidad. Las ideas de Benjamin, sobre todo las esgrimidas en sus Tesis sobre la Historia, siguen teniendo una potencia casi inagotable en una actualidad que sigue escribiendo la historia en clave historicista, es decir, con un falso afán -o deberíamos decir, *interesado* afán- en reconstruir, supuestamente, los acontecimientos “tal cual fueron”. Y es que cualquiera que conozca los postulados benjaminianos sabe del enorme peligro que se corre al aceptar tal forma de hacer historia. Debido, pues, a que escribir la historia “tal cual fue” no es más que el velado acto de legitimar el presente de los que detentan el poder, es que se ha escogido emplear los planteamientos de Walter Benjamin como base fundante de este escrito. No se trata de que sus planteamientos, por ser antiguos, carezcan de valor o que los problemas a los que hacía referencia hayan dejado de existir: es que *nunca se fueron* y por lo tanto la validez de sus planteamientos *tampoco se han ido*.

Siguiendo con el segundo capítulo, éste se centra en abordar la potencialidad pedagógica de la obra de arte reproducible a través de lo que Benjamin llamó el “ejemplo”, presente en su ensayo *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Así mismo, se analizan

algunas ideas esbozadas por este en un breve escrito titulado *Una pedagogía comunista*, en el cual se plantean las problemáticas que tiene el no considerar el contexto real de los jóvenes educandos y cómo esto puede afectar el proceso educativo. Igualmente se considera la relación existente entre estos planteamientos benjaminianos y el concepto de Formación Política y el Enfoque de la Enseñanza de la Historia Reciente.

Por último, en el tercer capítulo se describen y analizan las sesiones de aprendizaje. Pero antes del abordaje de las sesiones propiamente dichas, se estableció la importancia que terminó teniendo en el desarrollo del proceso la reflexividad nacida de la experiencia en el campo y de la narración etnográfica que acabó dándole forma a este apartado. Para tal fin, nos servimos de lo planteado por Rosana Guber en el cuarto capítulo de su libro *El salvaje metropolitano*. Finalmente, se exponen una serie de conclusiones que abordan las vicisitudes, el proceso de replanteamiento, las falencias propias y ajenas, entre otras, que dejaron como resultado todo el proceso de enseñanza llevado a cabo en la Institución Educativa San Ramón.

CAPÍTULO I – Fundamentación teórica

1.1 Concepción “colombiana” del Tiempo: la muerte y la miseria humana fruto del conflicto como eje del tiempo gnóstico - el tiempo apocalíptico como consolidación de la Paz.

Es imposible no preguntarse cómo una sociedad ha sobrellevado una guerra interna a lo largo de más de medio siglo -e incluso más- sin haber sucumbido; más contundente es la pregunta ¿cómo ha resistido? Tratemos de dar respuesta a tales incógnitas. Si el más dramático y explícito resultado de la guerra es la muerte y si la sociedad que la ha vivido ha logrado soportarla durante generaciones enteras, es quizá porque el entendimiento que se le da a dicha muerte ha cambiado de alguna manera. Sigue siendo un suceso trágico, pero quizá ya no es uno al cual se espera saldar y superar en algún momento. Es casi como si la violencia se hubiese convertido en una especie de uso social, la muerte casi una costumbre. Desde finales de la década de los 90's hasta el comienzo de la década del 2000 se configuró una atmósfera social que fue crucial para la profundización de este entendimiento sobre la guerra y la muerte que le es consecuente. El recrudecimiento del conflicto; el vertiginoso aumento del desplazamiento que llevó a una diáspora del campo a las ciudades; el fracaso del proceso de paz del gobierno Pastrana; los incesantes escándalos de corrupción -como el proceso 8000- que llevaron al desprestigio generalizado de los partidos tradicionales, entre otros, hicieron que la generalidad de la gente, particularmente de los sectores populares, sintiera un enorme desencanto y entrase en un estado de desesperación tal que los llevase a considerar el uso de la fuerza y, por lo tanto, de la guerra -particularmente contra la insurgencia- como una vía no

sólo válida sino necesaria para la disminución y eventual terminación del conflicto. Este fue el caldo de cultivo para que conquistara el poder, con un amplio respaldo popular, una autoritaria corriente política que centraba su discurso en la “seguridad”: el uribismo (Hidalgo, 2021, págs. 157-158). Que alguien como Álvaro Uribe llegase al poder, alguien cuyo eslogan era la “mano firme” y que incluso había llegado a esgrimir la necesidad de tener a “*un presidente como primer soldado de la patria* [énfasis propio]” (Programadora CM&, 2010, 6m33s) era la muestra fehaciente de que el colombiano había llegado a concebir la violencia y la muerte como algo permisible, incluso aceptable, con el fin de acabar con la violencia y la muerte misma.

Como vemos, la naturalización de la violencia en el entendimiento del colombiano sobre el acontecer de su sociedad es algo que tiene décadas fraguándose. Buena parte de los colombianos tienen alguna historia personal o familiar que lo evidencia; yo también tengo la mía. En una ocasión, mi madre me contó cómo vivió la Medellín de Pablo Escobar y dentro de todas las anécdotas que me relató hubo una que me llamó particularmente la atención: cuando apenas estaba saliendo con mi padre, una vez fue a bailar con él a una discoteca cerca al estadio Atanasio Girardot. En medio de la velada, un sicario llegó de repente y sin mediar palabra disparó indiscriminadamente contra todas las personas dentro del establecimiento, una ráfaga tras otra. Fue tan dramático el ataque que ambos tuvieron que tirarse al piso y hacerse los muertos durante largos minutos -en medio de los que sí lo estaban- para que nadie los considerase testigos del hecho. Lo más dantesco de su relato fue que las demás “casetas” de los bares adyacentes no pararon la música y las demás personas nunca dejaron de bailar. Incluso los “chismosos” que fueron a presenciar la masacre siguieron de fiesta momentos después. Ahí no había pasado nada.

No es que a la muerte no se la conciba como un mal, si no que el entendimiento que se tiene de su reiteración, de su presencia siempre tan manifiesta a lo largo de las décadas, ha cambiado de *un mal que debe ser superado* a *un mal con el que se tiene que lidiar*. De tal manera, la muerte en el entendimiento del colombiano se enquistaba como algo eterno; se convierte en la historia nacional como algo que es propio del acontecer de los tiempos. Ya lo advertía Gonzalo Sánchez cuando hablaba sobre la “rutinización de la guerra”, nacida según él de una degeneración del conflicto en sí mismo fruto de una “indiferenciación de fronteras entre la rebeldía política y la delincuencia común” (2006, pág. 31). Tal situación, señala, empieza a configurarse con base en una serie de dinámicas que desdibujan la naturaleza misma de los actores en el conflicto y de sus supuestos intereses políticos, tales como “el uso desmedido de prácticas como el secuestro y la depredación de pueblos y comunidades campesinas, o los nexos funcionales con el negocio de las drogas [llegando incluso a presentarse]

el desvanecimiento de las lealtades, motivadas cada vez más por la paga, que trivializa los objetivos de la guerra y mercenariza los compromisos (incremento de los tráfugas, hoy guerrilleros, mañana paras o soldados, la venta de armas o de información, por parte de sectores del ejército regular o de la policía, a los rebeldes)” (Sánchez, 2006, pág. 31).

En consecuencia, a lo largo del conflicto armado la violencia, otrora medio de consecución de objetivos políticos claros, termina convirtiéndose en una especie de asidero en el cual los actores cimentan su perpetuación, llegando incluso a servir de moneda de cambio para conseguir reconocimiento político (Sánchez, pág. 31). El uso y abuso de esta dinámica a lo

largo del tiempo permea la concepción sobre el fatídico suceso de la guerra y la muerte, haciendo que la idea misma que tenemos de nación, de lo que Colombia es, no pueda ser concebida sin éstas. (Sánchez, pág. 16). Por lo tanto, la guerra y la violencia termina por revestirse de una condición atemporal. Para explorar esta atemporalidad, acudiremos a los planteamientos aportados por la concepción del tiempo histórico del filósofo Manuel Reyes Mate en su libro *El Tiempo, tribunal de la historia* (Mate, 2018).

Un primer elemento que nos aporta este autor es que la muerte, en medio de su sobredimensionada presencia, empieza a ser entendida como el final de la vida de la persona en cuanto tal y no como el trágico truncamiento de un proyecto de vida que ya iba en dirección a algún lugar, de algo que *iba a ser*, que incluso *estaba siendo*, pero por culpa de la violencia *no fue*. Por lo tanto, cuando se asesina a un líder político, a un sindicalista, etc. - por poner unos ejemplos- no se acude al final de sus vidas sino a la negación de las mismas: el partido que nunca gobernó, el gremio que dejó de conquistar derechos... Cada vez que la violencia arremete con muerte contra determinados sujetos que estaban organizándose con el fin de realizar cambios en la esfera social que les afecta, no sólo mueren los cuerpos sino también la Historia misma, muere el derrotero histórico que estaban construyendo las acciones de dichos sujetos. Reyes Mate afirma, “[...] los sufrimientos, y hasta la muerte, entran en la historia como resultado de un acto libre.” [es decir, deliberado]. “Lo que se nos está queriendo decir es que la muerte y los sufrimientos no son naturales, sino históricos [énfasis propio]” (Mate, 2018, pág. 38).

Ahondemos un poco más en los planteamientos de Reyes Mate. En este texto, el autor sigue los planteamientos de Benjamin respecto a la mística y teología judía para describir dos tipos

de concepciones del tiempo. La primera es el “tiempo apocalíptico” y la segunda el “tiempo gnóstico”. Este último se desentiende del tiempo real, que según Mate es aquel directamente relacionado con la vida, al afirmar cuestiones como la inmortalidad y la eternidad (Mate, 2018, pág. 37). El tiempo apocalíptico, el cual es el que nos interesa, plantea tres dimensiones particularmente importantes: 1) es finito, es decir, tiene un final y un lugar en el espacio y el tiempo; 2) es mesiánico, o sea, *“tiene que realizarse aquí y ahora”*, irrumpiendo el continuum histórico efectivamente existente (Mate, 2018, pág. 39) y 3) es escatológico, o sea, que su consolidación va más allá de la esfera meramente política y de la voluntad de los grupos de poder para convertirse en una especie de deber ético-histórico que tiene que lograrse a toda costa. El “aquí y ahora” lo explica Reyes Mate más adelante sirviéndose de las bienaventuranzas cristianas: “[...] los que lloran, los que tienen hambre material y sed de justicia, esos son ya bienaventurados y serán saciados, se les hará justicia, serán consolados... Hay una extraña dialéctica entre el presente y el futuro, entre la situación actual y la promesa” (Mate, pág. 39).

El “tiempo gnóstico” se ha materializado en Colombia como el incesante conflicto y el perpetuo uso de la violencia, como un diario vivir en el cual es prácticamente impensable la ausencia de la guerra. Hablar en nuestro caso de “tiempo apocalíptico” significa, en primer lugar, sacar a la Paz y a todo lo que sea necesario para lograrla de la arena política -por no decir politiquera- haciendo que se convierta en una tarea inaplazable tanto del Estado como de la sociedad colombiana entera. Ésta es la dimensión mesiánica del “tiempo apocalíptico” aplicada a nuestra sociedad. La dimensión escatológica también parte de allí: la Paz y los esfuerzos reales por conseguirla no pueden ser objeto de discusión más que para aclarar las formas y métodos de su consecución; ninguna voz pública debe tener la posibilidad de

enarbolar nada que esté en contra, ni mucho menos clamar por un retroceso belicista. Esta dimensión escatológica significa, pues, elevar a la Paz por encima de la sociedad y las consideraciones que ésta pueda tener en un momento particular, convirtiéndola en un objetivo sumo de insoslayable cumplimiento. La dimensión “finita” es quizá la más clara de todas: la Paz debe llegar a las víctimas, en primer lugar, representadas preeminentemente por el campesino desposeído, pero también por toda persona cuyo proyecto de vida haya sido truncado por la violencia del conflicto; la Paz debe hacerse allí donde tuvo lugar la guerra, principalmente en los pueblos, veredas y demás lugares principalmente rurales, pero también en todo lugar donde la guerra haya atentado contra la vida de las personas.

Ahora bien, Mate plantea que el reconocimiento de los derechos de las personas que sufren como algo inmediatamente presente y no potencial se fundamenta en el hecho de que “[...] sólo resaltando la subjetividad del desgraciado se pueden movilizar las fuerzas propias y de los demás contra las condiciones que lo niegan” (Mate, pág. 39). Esto está directamente ligado a la tercera dimensión escatológica del tiempo, es decir, referida a la teleología tanto de la persona individual como de la historia misma. “*El desarrollo de la historia tiene que tener presente su final, que no es solo sentido o finalidad de desarrollo, sino fin, respuesta [énfasis propio]*” (Mate, pág. 40) O sea, la praxis cotidiana debe tenerlo siempre presente como algo no sólo hacia lo que se camina sino *sobre* lo que se camina. Mate lo explica - considerando planteamientos de Pablo de Tarso- aduciendo que “la conciencia apocalíptica del vencimiento del tiempo se traduce en entender la vida como “amor al prójimo”. El otro no es alguien que necesite de nosotros, sino “la puerta por donde pasa el Mesías”, esto es, el acceso a la humanidad lograda” (Mate, pág. 40).

Por lo tanto, para lograr la consolidación de la Paz en nuestro país es necesaria la subversión del entendimiento sobre el tiempo histórico. Esto debe hacerse a través de la consolidación de ese “tiempo apocalíptico” del que nos habla Reyes Mate, el cual resalta lo indispensable que es la subjetividad de las víctimas en dicho proceso. “Resaltar la subjetividad del desgraciado” (Mate, 2018, pág. 39) equivaldría a sacar de su entumecimiento a la sensibilidad del colombiano mediante su exposición a la realidad miserable y mortuoria que viven sus compatriotas y él mismo por soportarlo. Así, la “respuesta” a la que debería apuntar el desarrollo histórico de nuestra sociedad sería precisamente la superación de tal miseria y muerte. De tal forma, la experiencia vivida por las víctimas del conflicto se convierte en algo de capital importancia para lograr dicha superación. A continuación, profundizaremos en algunas tesis benjaminianas de la Historia para aportar al entendimiento del tiempo histórico de una forma que nos permita zanjar los problemas derivados del entendimiento gnóstico y lineal del tiempo.

1.2 En busca del tiempo apocalíptico: el aporte benjaminiano de la historia a contrapelo

La particularidad del pensamiento benjaminiano es que no se fija en la historia como una linealidad, como un devenir ininterrumpido sino todo lo contrario: centra su atención en las rupturas, en la escisión. “Lo que está en la mira de la crítica de Benjamin es la concepción de un tiempo homogéneo y vacío, un tiempo indiferente e infinito que corre, siempre igual a sí mismo” (deDecca, 2013, pág. 93) La linealidad ininterrumpida se fundamenta en dos principios de lo que él denomina historicismo, éstos son: 1) la causalidad histórica basada en la cronología y 2) la narrativa épica, es decir, el encadenamiento de todos los acontecimientos

en una supuesta historia universal continua. Esto lleva a una “resignación y paralización del [tiempo] actual” lo cual conlleva “al historiador tradicional a una relación de empatía con los vencedores de la historia” (deDecca, pág. 92).

En consecuencia, la mirada vira hacia los vencidos en la medida que “Benjamin intenta imaginar una tradición de los oprimidos que no descansaría en la nivelación de la continuidad, sino en los saltos, el surgimiento, la interrupción y el discontinuo” (deDecca citando a Gagnebin, pág. 94). Pero esto no debe llevar a pensar en una historia opuesta cual espejo a la de los vencedores -suponiendo que tal cosa fuese posible-, no. De lo que se trata es de interpelar a la historia oficial respecto a su particular forma no sólo de entender sino de imponer el pasado para justificar un presente y un posible futuro.

“[...] La reflexión del historiador debe provocar una sacudida, un choque que inmovilice el desarrollo falsamente natural de la narrativa [...] Se trata de una escritura de la historia a contrapelo que rescata a los vencidos mediante la modificación del curso atribuido por la historia a los vencedores, alterando drásticamente el corte de periodización” (deDecca, págs 95-96).

¿Por qué el presente, pasado y futuro? pues porque la específica periodización que se aplique sobre estos tiempos obedece a la específica necesidad de los vencedores para legitimarse; *“establecer la división del tiempo en la historia es atribución del vencedor en el acto mismo de su dominación [énfasis propio]”*. (deDecca, págs 95-96).

Esto es posible por la violenta subsunción que realiza el vencedor de la memoria de los vencidos dentro de la suya propia, que trata de vender como la única, para así cimentar la continuidad y linealidad histórica que lo legitima. Sólo a través de esta apropiación, de esta expoliación de la memoria es que es posible hacer ver al pasado como una continuidad que desemboca en el presente del vencedor (Decca, pág. 96). El vencedor, en su conquista de los vencidos, convierte la memoria de éstos en su “botín de guerra”. Esta metáfora del botín es bastante explícita: se refiere al hecho de que el vencedor dispone del vencido no sólo al imponerle una existencia específica delimitada por el derrotero histórico que desea, sino que se apropia del entendimiento que tiene el vencido sobre su pasado, su presente y su futuro, negándolo y/o tergiversándolo para integrarlo al relato histórico que pretende hacer dominar.

En consecuencia, el historiador benjaminiano debe fijar su interés en los silencios y en las rupturas, allí donde la historia oficial del vencedor disimula unos pasados que tenían futuros propios pero que fueron negados. Mediante este enfoque se puede cambiar el rumbo dado a la historia “mediante un corte en la periodización oficial” suscitando la posibilidad de vislumbrar otra historia posible (deDecca, pág. 97). Estas “rupturas” y estos “silencios”, para el caso que nos compete, son aquellas donde las víctimas del conflicto vieron truncada su vida y el derrotero histórico que se encontraban construyendo; allí es donde debemos fijar la mirada.

¿Cómo logra ocultar y disimular tales “rupturas” y “silencios” la historia de los vencedores? Una posible respuesta es la que está acorde con su teleología. La forma más común en la que la historia oficial de los vencedores, por lo menos desde el siglo XVIII-XIX, suele enunciarse a sí misma es la del “progreso”; es por esto que se pretende la mentada continuidad y

linealidad, como si se tratase de una carrera con una meta ya definida pero cuya llegada se dilata siempre en un devenir sin final. Así es como la continuidad entre pasado y presente se configura como una necesidad que cimienta la legitimidad del vencedor en el presente dado, es decir, el pasado se interpreta de tal manera que se establezca una ilusoria lógica histórica que haga pensar que lo que efectivamente sucedió era lo que iba a suceder, que el pasado se convierta en “la confirmación de lo que estaba por venir en la óptica del vencedor” (deDecca, pág. 99).

Tal es el motivo por el que Benjamin habla de una historia a contrapelo, una que interrumpa “la aparente coherencia que el vencedor atribuye al pasado”, coherencia en la cual tiene lugar “el silencio de los vencidos” (deDecca, pág. 99) a partir del cual se debe desmontar el continuo de la historia e intentar ir más allá de él, más allá de la historia construida sobre las víctimas. La parte central de este planteamiento es una abierta protesta contra esa construcción del relato histórico *sobre* las víctimas y no *con* las víctimas.

Ahora bien, ese progreso que empieza a sustentar la historia, que funge como su teleología, se configura como una catástrofe, nos dice Benjamin. Las razones de ello se sustentan en que: primero, hace ver a la historia o para ser más explícitos al sufrimiento humano, a la miseria como tal que acaece siempre en el devenir histórico, como algo sin final. “*Lo catastrófico es la eternización de lo que ya tenemos [énfasis propio]*” (Mate, 2006, pág. 163); y segundo, porque nunca se encarga realmente de solucionar los vejámenes que pretende superar en su supuesto desligue de lo pretérito, ya que

“por mucho que [el progreso] moderno se presente como una forma de ser y de pensar liberada de todo el peso normativo del pasado, es decir, de la religión, la tradición y de la autoridad y, por tanto, [pretenda ser] capaz en cada momento de crear una respuesta a la altura del tiempo [...], [es incapaz] a la hora de transformar, «redimir», reparar o «salvar» uno solo de esos fracasos que jalonan la historia” (Mate, pág. 164).

Otro elemento que configura el carácter catastrófico del progreso, directamente relacionado con el anterior, es su trivialización del sufrimiento humano, el cual suele ser entendido como un precio colateral para su realización. Y no sólo eso; esa trivialización no se limita a la perpetuación de las vejaciones previas como pueden ser, por ejemplo, el hambre y la guerra, sino que las aumenta, las multiplica, en la medida que se plantea nuevos objetivos, estos sí nuevos y propios del progreso, tales como la conquista de la naturaleza que tiene como resultado la destrucción de los ecosistemas. (Mate, págs. 165-166).

Sin embargo, la discusión de Benjamin con el progreso no es con el progreso en cuanto tal; sería nulamente pragmático de su parte negar los beneficios que tiene, por ejemplo, el avance científico. Su problema con éste radica en la forma en cómo se aplica en la sociedad, entendiéndose como un fin en sí mismo y no como un medio para la realización de la humanidad. El correcto orden de factores se encuentra aquí invertido, lo que reduce a la humanidad a un medio para el devenir del progreso y esto, claro está, no podría tener implicaciones más abyectas. (Mate, pág. 166). Este es el principal motivo que hace del progreso algo catastrófico, pues hace de la humanidad combustible para una máquina ajena a sí misma y a sus verdaderos intereses.

Todo esto funge como la justificación general para el devenir histórico que se vuelve justificable desde esa óptica. Mientras el ángel de la Historia observa horrorizado todo lo que se sucede día tras día, era tras era, en el discurrir de la Historia toda, nosotros, humanos modernos del progreso, entendemos que todo sufrimiento, toda negación de la vida y de la felicidad no son más que sucesos justificables con arreglo a un fin mayor. “*Vemos los destrozos que causa la historia y entendemos que son acontecimientos inevitables de un proyecto que en conjunto está bien [énfasis propio]*” (Mate, pág. 157). En nuestro caso, el conflicto armado interno, aupado desde un principio por la exclusión y violencia política proveniente del Estado colombiano, pretende ser concebido -y se han hecho esfuerzos sistemáticos desde toda la esfera estatal para promulgarlo de esa forma- como algo necesario para el mantenimiento mismo de la sociedad, como algo preciso para “mantener la democracia, maestro”.

Esta es la forma en cómo el Estado colombiano y aquellos que lo secundan entienden la naturaleza del conflicto armado: *la violencia es necesaria para acabar con la subversión ¿que esto genera muerte, hambre, violaciones, desapariciones e incluso esclavitud? Ese es un precio que debemos asumir para acabar con la amenaza terrorista de la guerrilla y el comunismo internacional.* Y esto en el caso de que se dignen en reconocerlo, cosa que no siempre sucede, como fue el caso del presidente de principios de milenio que durante mucho tiempo negó la existencia misma del conflicto armado. Pero por más que se niegue o se justifique, las víctimas se siguen acumulando, sus cuerpos, aunque quietos y enterrados, no están inertes y poseen una vida potencial negada. En casos como este es donde entra a jugar un papel fundamental la “mirada alegórica” de Benjamin.

La mirada alegórica consta de dos dimensiones: una barroca y otra cabalística, es decir, una centrada en la vida presente en la muerte, en entender la muerte como vida frustrada y no como una “muerte natural”; y otra centrada en la redención, o sea, la exhortación a la reparación, lejos del fatalismo, del “qué se le va a hacer”, del “así fue”. El sujeto que observa a través de la mirada alegórica el suceso histórico en el cual ha tenido lugar sufrimiento humano, negación de la vida y la felicidad es activo, no se queda inmóvil ante lo observado. “No contemplación, sino política; no fascinación, sino interpelación” (Mate, pág. 160).

Aquí radica un problema importante en la forma en cómo la educación sobre el conflicto armado y la violencia política tiene lugar en las aulas. Se queda muchas veces en la enunciación, en la mera descripción y *contemplación* de los hechos. Al estudiante se le pide que identifique y enuncie los sucesos y no que comprenda las implicaciones profundas de lo sucedido. Un ejemplo clásico de esto -que quien escribe estas líneas vivió de primera mano como estudiante de colegio- es la masacre de las bananeras: la clase se centra en abordar el lugar donde sucedieron los hechos, en acusar a la United Fruit Company y al ejército nacional como perpetradores de la misma. En el mejor de los casos, a reconocer las particulares repercusiones de este trágico hecho en los pobladores de Ciénaga y en la desarticulación del sindicalismo en la región. Nunca nos preguntamos -nunca me pregunté- cómo algo tan horrible como que un regimiento de soldados disparase contra una huelga de personas desarmadas podía tener lugar como respuesta ante un requerimiento de la población respecto de sus condiciones laborales; cómo el ejército de un Estado que se precia “de Derecho” podía aplastar los de los protestantes con el fin de servir de mercenarios de una empresa extranjera; jamás pasó por nuestra cabeza cómo un suceso tal no removió absolutamente las instituciones de un supuesto Estado democrático, haciendo que se replantease su naturaleza de acuerdo

con sus principios; y lo peor de todo, nunca entendimos por qué la muerte de estas personas no eran más que un dato de la historia nacional y no una tragedia a recordar que nos hiciese reflexionar como sociedad respecto al accionar de nuestros dirigentes y como la negación de sus vidas fue naturalizada, cómo la lucha por mejores condiciones de trabajo quedó sepultada bajo la sangre y los huesos. A esto apunta la mirada alegórica

“La mirada del ángel es la del alegorista. Será impotente a la hora de dar una respuesta, pero él ya ha visto el problema: ha captado la vida que yace bajo los escombros, ha oído respirar lo que parecía inerte, hasta ha escuchado un leve susurro que emerge de ese pasado abandonado y habla de su derecho a la felicidad. Este rostro vuelto hacia atrás es una fuente de vida porque divisa en la vida frustrada un proyecto de futuro” (Mate, pág. 161).

Pero nosotros no podemos, *no debemos* mostrarnos impotentes ante tales situaciones. La construcción de la Paz es nuestra oportunidad para “dar vida” a ese proyecto frustrado de futuro. Todos aquellos que han perecido en el conflicto tenían derroteros históricos que les pertenecían y, la mayoría de ellos, apuestas de cara a la reconfiguración del Estado para incluir a los históricamente excluidos del hacer político y social - ¿no fue acaso la violencia bipartidista, muchas veces fomentada por el Estado, la causa de que campesinos, principalmente liberales, emigrasen “al monte” con tal de sobrevivir? ¿no fue acaso un bombardeo como respuesta a una solicitud de diálogo por parte de unos campesinos tolimenses lo que apuntaló la creación de la guerrilla más vieja de Colombia y del continente?

A esto es que busca apuntar este ejercicio, a que los estudiantes comprendan que la violencia política fruto del conflicto armado no es sólo la muerte, el desplazamiento, el hambre, la violación y la esclavitud sino un derecho de vida que fue robado a quienes la sufrieron y que, como tal, debe ser restituido, igual que las tierras al campesino desplazado, igual que el perdón a la madre del hijo asesinado o a la mujer violada. Esto debe redundar en una configuración de la mentalidad de los estudiantes para que entiendan las alternativas democráticas de los sujetos del conflicto no sólo como posibles sino como *necesarias* y para que en el futuro más próximo o, más bien, en el presente la Paz sea una realidad que acabe completamente con la violencia que cercena la vida y sus derroteros históricos; la Paz debe fungir como el seguro para el verdaderamente participativo y democrático devenir de la historia nacional a riesgo de que, si fracasa, la propia constitución de este país no sea más que papel mojado. Pasemos ahora a analizar el rol que juega la memoria y las experiencias vividas por las víctimas del conflicto en el desmantelamiento en las aulas de ese terrible “tiempo gnóstico”.

1.3 La utilidad de la experiencia histórica en el socavamiento del tiempo gnóstico

Teniendo aclaradas las perspectivas de Benjamin sobre el devenir del tiempo o, más bien, sobre su inexistencia, puesto que su configuración se cimienta sobre un ejercicio de poder respecto a las temporalidades del mismo, a la vez que se invisibilizan las rupturas y discontinuidades manifiestas por lo vencidos, pasemos a concatenarlas con la memoria y su ejercicio.

Nos centraremos aquí en las memorias colectivas, pues son éstas donde se consuman las denominadas por Belvedresi “experiencias históricas”. ¿Qué son las experiencias históricas? “Experiencia”, a secas, significa aquello que le sucede a un sujeto, cualquier cosa, es decir, la particular acción y percepción que tiene un sujeto de un acontecimiento que le sucede en algún momento de su vida. Por lo tanto, toda nuestra vida es una sucesión ininterrumpida de experiencias, sin embargo, éstas no trascienden más allá del sujeto mismo en la mayoría de los casos. Su condición de “histórica” remite a la particular significación que se le da con respecto a las dimensiones temporales de pasado-presente-futuro, en conjunto con las que viven otros sujetos en un contexto social determinado, para así transmitir las a las posteriores generaciones. En consecuencia, una experiencia histórica es ante todo *comunicación*, o sea, se transmite entre los sujetos, por lo cual podemos afirmar que su configuración, la forma en cómo se crea y trasciende es eminentemente subjetiva (Belvedresi, 2013, pág. 145). Esta significación que surge en relación con las dimensiones temporales tiene lugar gracias a sus expectativas de futuro, es decir, cuando “el hombre incorpora el futuro como una dimensión que da significado a su transcurrir presente, y más aún [...] a su valoración del pasado” (Belvedresi, pág. 141). Es decir, la experiencia se vuelve histórica cuando ésta sirve para que desde el *presente* se interrogue al *pasado* respecto a estrategias y derroteros para perfilar el *futuro*.

Esta experiencia histórica se presenta en dos momentos: la experiencia original -lo efectivamente vivido por sujetos en el tiempo- y la enseñanza que ésta deja para los sujetos posteriores que han de afrontar panoramas similares. “La experiencia se vuelve así un bien acumulable, que puede ser una guía útil para la vida [...] propia pero también la de otros” (Belvedresi, pág. 147). Así, las experiencias históricas aportan a la memoria colectiva

convirtiéndose en herramientas para previsualizar lo que le puede suceder a los sujetos que transitan expectativas acordes; al mismo tiempo, éstas se despojan de sus particularidades biográficas -aunque sin perder su identidad- con el fin de homogeneizarse y así ser más aptas como material de entendimiento histórico. (Belvedresi, pág. 147).

Sin embargo, y a pesar de la enorme relevancia que la memoria social tiene para con la Historia, existe un peligro latente en los últimos tiempos en la sociedad occidental: la rememoración sin transformación. Esto significa que hay un auge de los ejercicios de memoria colectiva mientras se evidencia la escasa incidencia de aquello que se recuerda en el panorama social inmediato. (Belvedresi, pág. 148) Por ejemplo, en Colombia existe un aumento vertiginoso en las actividades de reconciliación y en la apertura de museos de memoria mientras simultáneamente las fuerzas políticas hegemónicas arremeten contra las organizaciones e instituciones que construyen fácticamente el camino para la paz tales como la Comisión de la Verdad o la Jurisdicción Especial para la Paz, por no mencionar el exterminio de los actores armados reinsertados en la vida civil como producto del nuevo fortalecimiento de grupos paramilitares.

Esto último configura lo que la autora denomina un “desvanecimiento del pasado”, puesto que éste ya no está realmente disponible ni es efectivamente útil para los sujetos en cuanto a experiencias aprovechables. Dicho desvanecimiento se manifiesta en dos dimensiones: 1) la ausencia del pasado “tal cual fue”, lo cual se observa en una “escasa relación [...] entre los importantes avances en el conocimiento historiográfico y su difusión” -como puede evidenciarse, por ejemplo, en el nombramiento que tuvo Darío Acevedo como director del Centro Nacional de Memoria Histórica, persona que no sólo ha defendido abiertamente a las

fuerzas políticas más retrógradas del país sino que incluso ha llegado a negar la existencia del conflicto armado-; y 2) el “presentismo”, el cual instrumentaliza el pasado como extensión del presente inmediato, como justificación y legitimación directa (Belvedresi, págs. 150-151). Es así como se pueden entender las recientemente abundantes ceremonias de reconciliación que -sin quitarle la validez al dolor de las víctimas- se centran en las partes más lacrimosas de la rememoración en vez de explicitar la verdad. *“Eso puede explicar el que se privilegie una memoria emotiva, antes que una construcción rememorativa racional y conscientemente estructurada que coadyuve a la comprensión histórica [énfasis propio]”* (Belvedresi, pág. 152).

En consecuencia, para evitar esto, la memoria social debe ser muy firme a la hora de servirse de las experiencias históricas para que a partir de éstas se propongan unas “representaciones del pasado lo bastante esquemáticas que faciliten su transmisión” entre las generaciones de sujetos. Así, se blinda la memoria social de la difuminación de los hechos que efectivamente tuvieron lugar en el pasado o ya de plano del olvido o la mentira histórica. (Belvedresi, pág. 152). La difuminación de los hechos podría ser, por ejemplo, centrarse en la no repetición de los “aspectos más horrorosos” del pasado en vez de focalizarse en algo de mucha más importancia como es “lo que ha sido posible que ocurriera [...] [las] otras posibilidades que no se realizaron” (Belvedresi, pág. 154).

Aquí es donde se concatena directamente la memoria social nutrida por las experiencias históricas con la perspectiva benjaminiana, pues precisamente en la movilización activa contra el “curso atribuido por la historia a los vencedores” (deDecca, pág. 95) es donde tiene lugar la eliminación del “desvanecimiento de la memoria” como una nueva forma de ejercicio

de poder sobre el tiempo histórico, esta vez presente ya no sólo en el acaecer mismo de la historia sino en su rememoración -lo que podría entenderse como un segundo asalto de los vencedores sobre los vencidos, así como el *repase* a bayonetazos de los soldados ganadores sobre los heridos perdedores en la Guerra del Pacífico suramericano y en general en todas las guerras hasta los Convenios de Ginebra-.

1.4 Narración y experiencia: la “sabiduría” que encarna la comunicación intersubjetiva como herramienta para la consolidación de la Paz

Centrémonos ahora en la particular perspectiva benjaminiana de la experiencia. En su ensayo “El Narrador”, Benjamin nos ofrece unos postulados que sirven para entender cómo la deliberada manipulación de los acontecimientos se presenta como una de las formas en que se manifiesta ese “desvanecimiento del pasado” enunciado por Belvedresi. En el caso particular del conflicto armado y la construcción de Paz en Colombia esto es algo patente, casi cotidiano. Los acontecimientos del conflicto que son traídos a la esfera de discusión pública se hacen en la medida que el interés político o la particular condición legal del asunto lo suscite, dejándose de lado la esencia importante que subyace a los acontecimientos como tal. Citando al fundador de uno de los periódicos más antiguos del mundo que sobrevive hasta la fecha, *Le figaro*, Benjamin nos ofrece una idea que nos ayuda a dilucidar la cuestión: “«A mis lectores», solía decir [el fundador], «el incendio de una techumbre en el Quartier Latin les es más importante que una revolución en Madrid». De golpe queda claro que ahora ya no la noticia que proviene de lejos, sino la información que suministra un punto de reparo para lo más próximo, es aquello a lo que se presta oídos de preferencia” (Benjamin, 2008, pág.

67). Lo más próximo ya no sólo espacio-temporalmente sino ideológicamente, lo que requiera la hegemonía de turno.

Tomemos por ejemplo la petición de la familia de Álvaro Gómez Hurtado para que se investigue por su magnicidio al hoy senador de los comunes FARC Antonio Lozada o la aún más reciente acusación de la Jurisdicción Especial para la Paz contra los miembros del secretariado de las extintas FARC por el crimen de esclavitud. No importan tanto los acontecimientos específicos en cuanto cosas punibles desde la perspectiva legal o la instrumentalización que estos sufrirán por diferentes fuerzas políticas en el país; lo que llama la atención es que se naturalice el asesinato contra un ser humano por cuestiones políticas o la degradación a herramienta de trabajo de otro, a “instrumentum vocale”. No importa quién, importa qué. ¿no fueron, y siguen siendo, también los paramilitares, con las AUC a la cabeza, artífices de los más trágicos asesinatos de figuras públicas en el país como el famoso caso del humorista Jaime Garzón? ¿no sometieron a la esclavitud sexual a centenares de mujeres del campo colombiano? La cuestión aquí es la naturaleza del suceso y cómo éste, al ser transmitido, *comunicado* por el sujeto que la experimenta se convierte en una advertencia o *consejo* para que se reflexione sobre la situación en cuestión y se extrapole su sentido a diferentes esferas de la vida.

Es aquí donde Benjamin es radical al establecer una diferencia fundamental entre información y narración, en la medida que toda información nace de la experiencia, pero la narración nace de aquella experiencia reflexionada que ofrece como producto algo parecido a un *consejo*, al desenlace posible de una situación neurálgica que se presente en nuestras vidas. La información tal y como la transmiten los medios de comunicación o las gacetas

informativas estatales es eso: datos inertes cuya importancia radica en su cercanía espacio temporal pero también ideológica y política para luego caer en el olvido en el momento que su “frescura” se agote para tales propósitos. En cambio, la experiencia narrada siempre tiene una utilidad imperecedera, que trasciende todas las épocas.

“Todo esto apunta a lo que está en juego en toda verdadera narración. Trae consigo, abierta o velada, su utilidad. Una vez podrá consistir esta utilidad en una moraleja, otra vez en una indicación práctica, una tercera en un proverbio o en una regla de vida: en todos los casos, el narrador es un hombre que tiene consejo para el oyente [énfasis propio]” (Benjamin, pág. 64).

Procedamos a explicar a qué se refiere Benjamin con “consejo”. Este, es la esencia real y palpable de la experiencia que se manifiesta en la narración: es la subjetividad vívida de quien enuncia la que comunica una utilidad para la vida de quien oye. Por lo tanto

“el consejo es menos la respuesta a una pregunta [que] una propuesta concerniente a la continuación de una historia (que se está desarrollando en el momento). Para procurárnoslo, sería ante todo necesario ser capaces de narrarla. (Sin considerar que un ser humano sólo se abre a un consejo en la medida en que deja hablar a su situación). El consejo, entretelado en la materia de la vida que se vive, es sabiduría [énfasis propio]” (Benjamin, pág. 64).

Es claro que para Benjamin la narración va mucho más allá que las formas en cómo se enuncia una historia, tal como suele encargarse de hacerlo la teoría literaria. Su propuesta es

de corte epistemológico, si se quiere; se centra en la forma en cómo un determinado conocimiento es permeado por la experiencia del sujeto el cual le dota de una doble dimensión en el momento de su narración: no solo se enuncia la idea o conocimiento como tal sino sus implicaciones profundas, sus utilidades, sus limitaciones, sus peligros, etc. A diferencia del simple “dato”, la experiencia narrada tiene un valor que radica en su intersubjetividad; es una especie de conocimiento que no busca ser entendido como algo sólido y acabado que puede y debe ser usado instantáneamente, sino como un móvil del entendimiento sobre las cosas cuya utilidad y frescura se revitaliza en cada nueva narración.

Tomemos por ejemplo los mencionados paramilitares; analicemos las dimensiones de sus repercusiones en la sociedad colombiana de boca de uno de sus múltiples engendrados, el ganadero casanareño Francisco Feliciano: “(sic) como abogado del diablo y como juez de parte civil condeno, y me condeno a mí mismo y a la población civil por haber seguido alcahueteando: a los empresarios, a los constructores, a los gobernantes y al Estado por el abandono y por haber alcahueteado y creado un monstruo que hoy en día no sabemos cómo manejarlo” (CONTRAVÍA TV, 2004, 0m20s). Este joven ganadero sufrió la pérdida de su familia por rencillas internas con los mismos paramilitares que tanto él como su padre ayudaron a crear. En sus palabras, más allá de la enunciación literal de los hechos, podemos observar diversas enseñanzas que fungen como *consejos*. Por ejemplo, cuando dice “me condeno a mí mismo [...] por haber [...] creado un monstruo que hoy en día no sabemos cómo manejarlo”, es posible interpretarse que más allá del arrepentimiento por haber hecho algo que redundó en el asesinato de su familia hay una condenación ponderada de las acciones que se deben tomar para solucionar un problema relativo a la violencia y al poder sobre el territorio como es el de la presencia insurgente. Se puede decir al respecto de sus palabras y

de su narración nacida de su experiencia como sujeto inmerso profundamente en la situación que, por ejemplo, combatir violencia con violencia no es una buena opción; que constituir un grupo con poder armado sobre el territorio puede degenerar en lo mismo que pretende combatir como lo son la extorsión, el robo de tierras y de ganado, el desplazamiento, y como tal, la perpetuación de la violencia pero por otros actores... y así de forma virtualmente ilimitada. La narración nacida de la experiencia de este sujeto puede aportar más y más *sabiduría* para enfrentar los derroteros de vida que afrontamos como sociedad, enfrentar de una manera óptima “la continuación de una historia”, de nuestra historia.

Esta es una particularidad de la narración-experiencia que la hace sobresalir por encima de la información: su inagotabilidad. “La información tiene su recompensa en el instante en que fue nueva. Sólo se vive en ese instante, tiene que entregarse completamente en él, y explicarse en él sin perder tiempo. *Distintamente la narración; ella no se desgasta. Mantiene su fuerza acumulada, y es capaz de desplegarse aún después de largo tiempo [énfasis propio]*”. (Benjamin, pág. 69). Esto es de capital importancia si lo que pretendemos en este ejercicio es concientizar a las generaciones actuales y venideras de estudiantes sobre la naturaleza del conflicto armado, los horrores de la violencia política y la absoluta necesidad de consolidar la Paz desde ya para evitar que tal situación siga perpetuándose día a día. Otro elemento señala el autor que aumenta la importancia de la narración-experiencia de cara a un abordaje pedagógico del conflicto y la construcción de la Paz, este es, el carácter extraordinario de la narración: “lo extraordinario, lo maravilloso, se narran con la mayor exactitud, y no se le impone al lector la conexión psicológica del acontecer. Queda a su arbitrio explicarse el asunto tal como lo comprende, y con ello alcanza lo narrado una amplitud que a la información le falta”. (Benjamin, pág. 68) Aun cuando lo que se narra no sea maravilloso

sino más bien extraordinariamente horrible, es la particularidad de lo que se narra y su impronta específica hecha por quien narra lo que suscita en el oyente una atención singular que lo hace memorable. Escuchar hablar a la persona viva o conocer el legado de su experiencia puede ser pedagógicamente más potente que muchos litros de tinta y kilos de papel.

Es común ver cotidianamente en noticieros y periódicos, los principales portadores de esa información inerte en la actualidad, titulares de asesinatos, secuestros y masacres producto del conflicto armado en diferentes lugares del país para ser inmediatamente sucedidos por otros de importancia menor o incluso nula tales como el nuevo hijo de tal cantante o el último gol de Mbappé; enunciado como si todo lo dicho tuviese el mismo nivel de importancia. La cosa sería distinta si una persona, un trabajador de hospital, por ejemplo, nos dijera desde su perspectiva de tú a tú, así fuese virtualmente o a través de una crónica, cómo es vívidamente algo tan vil como una masacre:

“El Nus parecía un río de sangre. En un solo mes de 1996, los médicos del hospital tuvieron que hacer 120 necropsias, sin contar las de diez troncos y diez pies sin dueño que también bajaron por el río. Un día llegó un tipo con un dedo de una mano envuelto en un pañuelo y se lo entregó a uno de los médicos. Le pidió que le hicieran el acta de defunción. «Este es mi hermano... fue todo lo que pudimos recoger» le dijo, mostrándole el dedo.” (Hoyos, El Colombiano, s.f.)

La experiencia-narración tiene como quintaesencia la sabiduría, esa es su utilidad suprema; ésta es la que se pierde en la inercia de la información. Es decir, más que un conocimiento científico, es un saber que se explica a sí mismo a los ojos de quien lo percibe en el momento de su manifestación a través de la narración. Por eso es que una experiencia narrada es polisémica en la medida de que son varios quienes la pueden interpretar y es precisamente eso uno de los aspectos que la hacen de especial interés: su utilidad no se agota en la medida que su interpretación es continua. Es eminentemente intersubjetiva.

1.5 El lugar de enunciación de los jóvenes como raíz de su percepción del tiempo histórico

El considerablemente estéril proceso de construcción de Paz en las aulas y el casi nulo reflejo en el cotidiano acontecer de la sociedad colombiana en su conjunto, no sólo puede explicarse por las concepciones que tiene la enseñanza sobre el conflicto y la violencia política, así como la forma en cómo la aborda; también es necesario observar qué falla, qué está ausente y presente, en los sujetos a los que está orientada dicha educación, qué hace que lo poco o mucho que se hace en las aulas para generar prácticas de construcción de Paz tenga tan poco eco en ellos: los jóvenes.

En un primer momento, es posible afirmar que la juventud no se ha concebido como sujeto colectivo operante dentro de la sociedad y que su consideración lejos de ser producto de un entendimiento positivo que resalte sus potencialidades, ha sido todo lo contrario. Se la ha concebido reactivamente como una fuerza social que sólo encuentra visibilidad en el momento en que entra en conflicto directo con la institucionalidad imperante o en el que es

instrumentalizado por ésta (Useche & Pérez, 2018, pág. 56). Es así como el sujeto joven es un “violento”, “transgresor”, o bien, “un segmento jugoso para el consumo” (Useche & Pérez, pág. 54). Sin embargo, el hecho de que la visibilidad del sujeto juvenil se configure principalmente a partir de su relacionamiento con la institucionalidad no implica, ni mucho menos, que no exista como tal antes de eso; lo que se está diciendo es que dentro de las esferas sociales hegemónicas sólo es posible entenderlo desde una imagen unívoca y estática. El sujeto joven como violento y conflictivo “es sólo uno de los planos de la vida urbana [...] [que le] interesa hacer más visible y ser amplificado por las grandes máquinas de subjetivación del mercado y los grandes medios de comunicación” (Useche & Pérez, pág. 56.) Un claro ejemplo de esto ha sido la forma en cómo se ha estigmatizado la protesta social de los últimos años -liderada principalmente por movimientos juveniles- por parte tanto de las mismas fuerzas estatales así como por los medios de comunicación tradicionales.

No obstante, a pesar de que la juventud está particularmente expuesta a dinámicas sociales nocivas como el delito y se encuentre también en constante interpelación por parte de las generaciones previas, es cierto que las juventudes de hoy son radicalmente distintas. Desde finales del siglo XX y comienzos del XXI se han venido presentando una serie de transformaciones y cambios en la legitimidad de las instituciones tanto culturales como sociales encargadas de socializar a las nuevas generaciones, lo cual ha tenido como repercusión la formación de distintas identidades y lugares de enunciamiento por parte de éstas. Las dos grandes instituciones socializadoras han quedado socavadas ante tal escenario:

“los sistemas tradicionales de socialización como la familia y la escuela han dejado de funcionar -o quizá nunca lo hicieron a cabalidad- [...] los jóvenes construyen sus

propios espacios alternativos de socialización, menos terribles de lo que la sociedad adulta imagina, y allí definen su identidad personal y colectiva.” (Daza, 1996, pág. 3)

La juventud de hoy ha roto radicalmente con el modelo de crianza tradicional en la medida que ya no es posible ver en el anciano el futuro del joven, es decir, el joven se ha abierto a nuevos proyectos de vida cimentados en nuevas mentalidades, nuevas percepciones y nuevos aprendizajes que se alejan de lo que tradicionalmente se le ha legado. Esto es así en la medida que ya no son las figuras parentales el centro de socialización, pues “los pares reemplazan a los padres, instaurando una ruptura generacional” (Barbero, 2002, pág. 2). El joven ya no conoce el mundo -o por lo menos no exclusivamente- a través de los ojos de sus padres, ahora su aprendizaje está *“fundado menos en la dependencia de los adultos que en la propia exploración que [hace] del nuevo mundo tecno-cultural [...] de la imagen y la sonoridad, del tacto y la velocidad [énfasis propio].”* (Barbero, 2002, pág. 2)

Esta dinámica de descentralización también se presenta en la institución escolar: para el joven “ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura.” (Barbero, pág. 2). Esto se ve potenciado por la irrupción de la tecnología, principalmente los medios de comunicación, siendo el primero de ellos la televisión y posteriormente los computadores personales, así como los actuales smartphones. La integración de estos dispositivos dentro de la socialización de los jóvenes ha suscitado que accedan a esferas que antes les eran vedadas o que estaban restringidas a edades superiores.

“Lo que hay de verdaderamente revolucionario en la televisión [y en las demás TICs de uso masivo] es que [éstas permiten] a los más jóvenes estar presentes en las interacciones de los adultos (...) ” «Es como si la sociedad entera hubiera tomado la

decisión de autorizar a los niños a asistir a las guerras, a los entierros, a los juegos de seducción eróticos, a los interludios sexuales, a las intrigas criminales. La pequeña pantalla les expone a los temas y comportamientos que los adultos se esforzaron por ocultarles durante siglos» (Barbero citando a Meyrowitz, pág. 3)

Al ser estos medios tecnológicos más accesibles que los tradicionales como los libros, la información circula libremente sin filtro alguno, lo cual reconfigura una actitud perceptiva del joven de cara al conocimiento que hace de éste algo más diverso y disparejo en cuanto su lugar de procedencia y legitimidad. (Barbero, pág. 3). Esta es la razón de que, por ejemplo, muchos jóvenes acudan hoy en día a “youtubers” o “influencers” como modelos con base en los cuales estructurar su identidad y mentalidad; el aparato tecnológico, la pantalla, deviene así en un lugar desde el cual conseguir aprendizajes que para el joven son legítimos.

En consecuencia, debido al carácter voluble y elástico de los contenidos presentes en los medios tecnológicos, la percepción de los jóvenes se torna de la misma naturaleza, lo cual deja entrever “una reorganización profunda en los modelos de socialización” (Barbero, pág. 2). Es así como el joven experimenta con respecto a la cultura socializadora que le precede una especie de “desanclaje”, conformando su propia cultura socializadora en la medida que se relaciona con los medios tecnológicos que tenga a su alcance y el contenido que se transmita a través de éstos (Barbero citando a Giddens, pág. 4). Los jóvenes perciben y narran sus realidades de manera distinta, acudiendo a unas “temporalidades menos largas, más precarias, pero también más flexibles, capaces de amalgamar, de hacer convivir en el mismo sujeto, ingredientes de universos culturales muy diversos.” (Barbero, pág. 4)

Dicho cambio en la temporalidad tiene una repercusión profunda en la forma que tienen los jóvenes de ver y entender el mundo. La subjetividad que éstos construyen a través de esa socialización mediada por la tecnología hace que su percepción y entendimiento estén supeditados al frenetismo, la vertiginosidad, a lo eternamente nuevo. Esto último es evidenciable en figuras como las del “youtuber”, el “tiktokker”, el “instagramer” y el “influencer” en general, nacidas en el seno de estas generaciones. Estos sujetos encarnan en sí mismos los rasgos y actitudes propias del sujeto del momento, del presente. Estos sujetos buscan perpetua e incansablemente mantenerse en boga a través de cualquier tipo de actividad filmada y compartida que pueda ser atractiva para los jóvenes consumidores de su contenido. Dichas actividades, claramente, se cimentan en la hegemonía ideológica del capitalismo actual y su noción de “Progreso”. Si bien existen contadas excepciones de personas que usan las diferentes plataformas para cuestiones como la divulgación científica -que aun así se ven opacados por la naturaleza breve y frenética de esas mismas plataformas- la enorme mayoría no hacen más que perpetuar lo efectivamente existente, esto es, el culto a la riqueza y la promiscuidad, la superficialidad, las actividades de ocio vacío -que no ocio creativo- y en general cualquier actividad que sirva para distraer y secundar *lo que hay*. De esta forma, los jóvenes entienden que esa es la manera en que hay que vivir, que eso es lo correcto y lo deseable.

Los jóvenes se socializan con estas ideas haciendo que la forma en cómo proyectan su vida se limite a determinadas ideas centradas en la reproducción del consumo, su ampliación y su consecución cada vez más inmediata. La forma de percibir el tiempo se configura como un perpetuo “hoy” en el cual lo más importante es ser popular y acrecentar las vivencias, que no experiencias, a través de actividades que implican de una u otra manera el consumo.

Con base en todo lo mencionado, es posible afirmar que la construcción de Paz para un joven es algo ajeno a su identidad, mentalidad y a su mundo de significados más cercanos, en la medida que ésta se encuentra invisibilizada o tergiversada. En primer lugar, porque los medios tecnológicos presentan al conflicto armado que se pretende superar con esa construcción de “Paz” como algo extraño a la vida de un ciudadano, como algo que sucede lejos, “por allá en el monte”; pero también porque se suele transmitir con la idea parcializada de que es una lucha de buenos contra malos y que las partes armadas opuestas al Estado hacen parte de estos últimos, haciendo que la discusión se reduzca a su repudio y eliminación. En segundo lugar, porque la naturaleza del conflicto es ajena a los medios tecnológicos, sin importar que haya más material audiovisual de la violencia de lo que sería deseable; es decir, las dinámicas del conflicto, la violencia que efectivamente tiene lugar, no son algo que se refleje en el sistemático relacionamiento y movilización de la información a través de los medios tecnológicos como lo son, por ejemplo, la redes sociales: “Estamos habitando un nuevo espacio comunicacional en el que “cuentan” menos los encuentros y las muchedumbres que el tráfico, las conexiones, los flujos y las redes.” (Barbero, 2002, pág. 4).

1.6 “Hacer del mundo el bien supremo”: la Paz en Colombia como tarea de los jóvenes ciudadanos

Como hemos podido observar, la historia nacional configura todo un *continuum* de violencia política que ha marcado la consolidación de la nación misma. Nuestra juventud, como hija de tales condiciones, no ha sido ajena a esto: al naturalizar la violencia ha dado paso, generación tras generación, a más y más espirales de violencia que dejan derroteros históricos

aplastados aquí y allá; cientos de miles de vidas a las que se les ha negado su felicidad, entendida ésta como la posibilidad del libre desenvolvimiento de todas las esferas de la vida.

La educación para la Paz, comprendida dentro de “Cátedra para la Paz”, debe entender esto si no quiere arriesgarse a que su esfuerzo sea inútil. Esta Cátedra tiene la particularidad de partir del enfoque de formación ciudadana, es decir, que uno de sus objetivos es formar ciudadanos que ejerzan en su vida cotidiana como miembros de una sociedad los valores y prácticas aprendidos en dicha Cátedra, todo con el fin de

“que participen activamente y por medios pacíficos y democráticos en iniciativas que buscan mejorar las condiciones de vida [...] que valoren y respeten las diferencias, que construyan una memoria histórica que les ayude a comprender el pasado para edificar un presente y un futuro más pacífico, incluyente y democrático. [Todo esto con el fin de] contribuir a la reducción de las inequidades, injusticias, discriminaciones y vulneraciones de derechos en la sociedad al promover la formación de ciudadanos activos, ciudadanos que se comprometan en iniciativas de acción colectiva que busquen generar, por medios pacíficos y democráticos, cambios en aquello que consideren injusto de sus contextos cercanos y en la sociedad en general. [subrayado propio]” (MEN, págs. 7-8).

La pregunta sería ¿es posible conseguir la formación efectiva de tales “ciudadanos activos” sin que éstos adquieran una conciencia igualmente activa de las dinámicas históricas que alejaron a su entorno social de tal convivencia pacífica llevándolo al extremo contrario, es decir, el ejercicio de la violencia política sistemática? Más sucintamente: ¿un ciudadano joven puede concebir la Paz y tratar de construirla sin entender por qué hay guerra? y para ir

más allá ¿puede de verdad construir dicha Paz sin creerla posible, sin desnaturalizar la presencia virtualmente perpetua de la guerra?

Es aquí donde los postulados benjaminianos resultan cruciales, pues su apuesta por una “fuerza mesiánica débil” es la base necesaria para la colosal tarea de generar conciencia en los jóvenes que construirán la Paz en la sociedad colombiana. Esto es posible gracias a la rememoración como posibilidad de redención de la felicidad negada. Como ya vimos, entender a la historia como un progreso continuo hace del tiempo histórico algo vacío e igual a sí mismo. La rememoración, al centrar su atención en los intersticios de la historia, en la discontinuidad de la historia de los vencedores (que en esta caso podemos identificar como “los violentos”, o sea, todo actor social que promueva directa o indirectamente la violencia política), rompe dicho continuum, posicionando *lo que no fue* como eje central del entendimiento de la historia. *Lo que no fue* entendido como todas y cada una de las veces en las que una oportunidad de felicidad fue negada y se impuso el yugo del vencedor. Centrar la atención en *lo que no fue* es lo que nos permite abrir las puertas a una posibilidad de redención

“«El pasado lleva un índice oculto que no deja de remitirlo a la redención. ¿Acaso no nos acaricia también a nosotros un soplo del aire que rozaba a quienes estuvieron antes que nosotros? ¿En las voces a las que prestamos oídos no resuena el eco de otras voces, ahora mudas? ¿Acaso las mujeres a las que hoy cortejamos no tienen hermanas que ellas no llegaron a conocer? Si es así, entonces, *existe una cita secreta entre las generaciones que nos precedieron y la nuestra. Entonces había alguien esperando por nosotros sobre la tierra*» [énfasis propio]” (Palermo citando a Benjamin, 2011, pág. 590)

Sin embargo, tal redención no puede ser lograda del todo por la rememoración y, como tal, no es posible apuntar desde el plano “profano”, o sea, la existencia material, al plano “divino”, es decir, el advenimiento efectivo del mesías. Es posible, sí, “llenar el abismo”, entendido esto como un esfuerzo consciente y sistemático por rememorar los intersticios, develando la verdadera apariencia y naturaleza del *continuum* histórico del progreso:

“El gesto de la rememoración, entonces, rompe la apariencia del continuum del tiempo, donando a nuestro presente la posibilidad de acceder, no al «así fue» de la historia, sino al «revés del tiempo» de los dominadores, a las cifras de esa historia que nunca ha sido escrita, esa historia que pudo ser y no fue. Las imágenes de la historia que el Eingedenken [rememoración] permite recuperar son las imágenes de otro mundo que yace detrás del mundo de la tradición victoriosa.” (Palermo, pág. 591)

La rememoración es indispensable en la educación para la Paz pues permite concebir como posible no sólo lo efectivamente negado sino lo que puede ser, la potencialidad específica de la sociedad en que se vive, la cual puede devenir en una de índole pacífico.

CAPÍTULO II – Fundamentación pedagógica

2.1 Imágenes de vida y muerte: sobre la potencia pedagógica de la reproductibilidad técnica

“Así como el agua, el gas y la corriente eléctrica vienen ahora a servirnos en nuestras casas, obedeciendo a una movimiento de nuestra mano, así llegaremos a disponer de imágenes y sucesiones sonoras que se presentarán respondiendo a un movimiento nuestro, casi una señal y que desaparecerán de la misma manera ” (Benjamin citando a Válerly, 2003, pág. 40)

La premonitoria cita de Válerly casi pareciese estar describiendo ya ni siquiera a un computador sino directamente a lo que actualmente conocemos como “smartphone”. La enorme mayoría de jóvenes estudiantes colombianos tienen uno de esos en su bolsillo y en el caso de que no lo tengan, sí que tienen un acceso constante a los mismos a través de sus círculos cercanos. Esto es de capital importancia si tenemos en cuenta los postulados de Benjamin para con el potencial existente en la por él denominada “cinematografía”.

Con la industrialización y su consolidación en todas las esferas de la vida humana surgió no sólo una nueva técnica artística sino toda una nueva forma de hacer arte como tal, cuya naturaleza revolucionaría la noción misma de arte para siempre: el cine y la fotografía – cinematografía–. Antes, la obra de arte se caracterizaba por su “autenticidad” (Radetich, 2012, pág. 18), es decir, la característica que le era propia debido a la imposibilidad de producir muchas copias de la misma obra. A este elemento se le suma el “aura”, que vendría

siendo el “*aparecimiento único de una lejanía, por más cercana que pueda estar*” (Benjamin, 2003, pág. 47); es decir, ese hálito cuasi divino que tenían las obras, y que muchas pretenden seguir teniendo, referido a la evocación de sentimientos elevados o a la referencia de ideas vaporosas que poco o nada tienen de reflejo en la realidad material concreta inmediata de los individuos, pero que genera en estos un “recogimiento” que podría traducirse como el reconocimiento de la “inacercabilidad” de lo que se observa (Radetich, pág. 18). En otras palabras, la obra “aurática”, propia de los tiempos preindustriales, generaba un sentimiento de fascinación en su observador, quien sentía lo que observaba como algo bello precisamente por ser elevado, lejano y que no podía ser alcanzado, sólo podía servir de inspiración, inspiración que se pretendía irremplazable e inimitable y de ahí, pues, su autenticidad. Es por esto por lo que Benjamin afirma que “el valor único e insustituible de la obra de arte «auténtica» tiene su fundamento en el ritual” (págs. 49-50). Todo esto configura lo por él llamado “valor de culto”, pues el valor de la obra no reside tanto en su percepción sino en la perpetua graficación de una lejanía inacercable y fascinante. (Benjamin, 2003, págs. 52-53).

Todo esto entra en abierto declive con la “reproductibilidad técnica”, es decir, con la capacidad que ofrecen las nuevas tecnologías, fruto del incesante desarrollo industrial, para crear copias idénticas de una obra cualquiera. Es el caso de la cinematografía, la cual no sólo se nutre de la reproductibilidad, sino que sin ésta no puede existir: una foto sólo adquiere sentido real al ser difundida y percibida, una película solo puede observarse si se reproduce entera de principio a fin o en el caso de usarse extractos de ella, tampoco estos pueden ser visualizados como tal sino se *reproducen*. “Por primera vez, con el cine, tenemos una forma

cuyo carácter artístico se encuentra determinado completamente por su reproductibilidad” (Benjamin, pág. 61).

Lejos de considerar esto como algo decadente respecto a la naturaleza del arte, Benjamin ve aquí una potencia enorme de cara a un posible escenario posrevolucionario –el cual lamentablemente nunca llegó– pero también al desarrollo de una percepción que eleve al sujeto por encima de las circunstancias que lo oprimen: “*el cine sirve para ejercitar al ser humano en aquellas percepciones y reacciones que están condicionadas por el trato con un sistema de aparatos cuya importancia en su vida crece día a día* [énfasis en el original]” (Benjamin, pág. 56)

Para Benjamin, la actuación no es sólo un hecho que se hace a la ligera frente a una cámara, significa la posibilidad de representar acciones y lugares posibles en los cuales se pueda, a diferencia de la cruda realidad que representa el capitalismo para los desposeídos, desenvolver su humanidad.

“Representar esta prueba de desempeño [es decir, la actuación] significa mantener la humanidad ante el sistema de aparatos. El interés en este desempeño es inmenso puesto que es ante un sistema de aparatos ante el cual la mayor parte de los habitantes de la ciudad, en oficinas y en fábricas, deben deshacerse de su humanidad mientras dura su jornada de trabajo. Son las mismas masas que, en la noche, llenan las salas de cine para tener la vivencia de cómo el intérprete de cine toma venganza por ellos no sólo al afirmar *su* humanidad [...] ante el sistema de aparatos, sino al poner esa humanidad al servicio de su propio triunfo” (Benjamin, pág. 68)

¿Cuál es la utilidad de todo esto de cara a un ejercicio en las aulas que busque desnaturalizar la guerra y la violencia política en Colombia? La respuesta no es fácil pero sí plausible. Dicha guerra y violencia política ha sido maquillada e incluso aupada por medios de comunicación, tanto privados como estatales, que han mostrado una imagen distorsionada por no decir de plano falsa del conflicto armado interno, sus causas y consecuencias. Los jóvenes estudiantes viven bajo un bombardeo constante de esta información. Sería pertinente, entonces, mostrarles también un material cinematográfico en el cual se evidencie la falsedad de la imagen vendida y así poder socavarla.

“Si para el hombre de hoy la más significativa de todas las representaciones de la realidad es la cinematográfica, ello se debe a que ésta entrega el aspecto de la realidad como una realidad libre respecto del aparato [es decir, la cámara y demás] [...] [énfasis en el original]” (Benjamin, pág. 81). Lo que el joven observa en las imágenes que transmiten los medios de comunicación es visto por él como *real* y lo que se dice de las imágenes como *cierto*. Tenemos una cinematografía que podríamos llamar hegemónica respecto al conflicto armado y a la violencia política, la cual engloba en un maniqueísmo bastante cínico la verdadera naturaleza del conflicto: buenos contra malos; militares, héroes de la Patria, contra guerrilleros, malévolos terroristas. Décadas de conflicto y violencia política son entendidas en bloque y de un plumazo como algo coherente y cuyo sentido único es la eliminación de ese *enemigo interno*, aquél que no le permite a la Patria mostrarse en todo su esplendor. Lo grave, o debería decir gravísimo, es la forma tan cotidiana y ordinaria en que se entiende esa “eliminación”, o sea, el ejercicio de la violencia. Incluso más allá de la legitimación de esa violencia con unos fines específicos como lo es la eliminación de la subversión, el más grande y trágico logro de los medios de comunicación hegemónicos fue acostumbrar al niño

colombiano, que se criaba día tras día observando su contenido, a la violencia política, a que “entendiera” que vivir en Colombia era lidiar, normalizar, ignorar o exaltar –dependiendo del momento particular– la violencia política en todas sus manifestaciones: la amenaza e intimidación, el secuestro, el asesinato, la violación, la tortura y los “tratos crueles, inhumanos o degradantes”.

Si los medios hegemónicos pueden hacer esto no es sino a través de la deshumanización de las víctimas, de los muertos – particularmente aquellos ajenos a las filas del Estado–. Lo que debemos hacer, entonces, es emplear una cinematografía que devuelva la humanidad a las víctimas a través de la afirmación latente de la misma. Una cinematografía que despoje a la violencia de su color político y permita develar su verdadera y horrible naturaleza, que no es sino la negación total de la humanidad de todos los involucrados.

Curiosamente, en Colombia tenemos una película que aborda esta cuestión centrándose en los dos actores principales del conflicto armado: ejército y guerrilla. El filme en cuestión se llama “Golpe de estadio”, una comedia estrenada la navidad de 1998 y dirigida por Sergio Cabrera, en la cual participan algunos famosos actores nacionales, como César Mora o Julián Román, que se alejaron por un instante de sus insulsos papeles telenovelescos para personificar a miembros de un pelotón del Ejército Nacional y a una cuadrilla de las hoy extintas FARC, así como un pueblo ficticio llamado “Nuevo Texas”. El argumento no es sino una excusa que permite el desenvolvimiento de toda una sucesión de hechos que terminan con el reconocimiento de militares y guerrilleros como humanos con deseos y sentimiento iguales –ver un partido de fútbol en paz– a quienes sólo les dividían sus armas.

Es aquí donde entra jugar el carácter político de la obra posaurática o profana. “Su carácter político [el de la obra profana] no se debe a que aporte al proceso cognoscitivo pro-revolucionario sino al hecho de que propone un comportamiento revolucionario ejemplar [subrayado propio]” (Echeverría, “Introducción: arte y utopía”, en Benjamin, 2003. pág. 22). En este caso, el comportamiento revolucionario ejemplar no sería otra cosa que el reconocimiento de la humanidad de todos los inmersos en el conflicto, separándolos del rol que deben asumir en el ejercicio de la violencia, a través de su identificación y enunciación dentro de la cotidianidad que todos vivimos: todos queremos vivir tranquilos y en paz para poder ejercer nuestra vida libremente y, por lo tanto, la irrupción de la muerte en este proceso, que debería ser garantizado a todos como derecho inalienable, debe ser percibida como lo que es, pues, una horrible negación, un aplastamiento deliberado de dicho derecho. Pero más allá, siguiendo con el ejemplo de la película, se trata de reconocer al ejercicio de la Paz como algo siempre posible y que funge como base fundamental e indispensable para el libre desenvolvimiento de la vida, de la *felicidad*.

2.2 Las reflexiones pedagógicas de Walter Benjamin y su relación con la Formación Política y el Enfoque de Enseñanza de la Historia Reciente

Se suele pensar la pedagogía en términos amplios y generales, como si fuese posible crear una receta aplicable a todos los sujetos en todos los contextos. Pero la realidad es que tal cosa sólo es posible en los campos del pensamiento puro. Sin embargo, esta forma de pensar existe y Benjamin la analiza cuando aborda el “pensamiento burgués”; con respecto a las consideraciones de este pensamiento para con la figura del niño y el joven dice lo siguiente:

“La sociedad burguesa parte del supuesto de la existencia de una niñez o adolescencia absolutas, a las cuales asigna el nirvana de los Wandervögel y de los boy scouts, así como del supuesto de un ser humano y un ciudadano absolutos a los cuales adorna con los atributos de la filosofía idealista. En realidad se trata de disfraces, relacionados entre sí, del conciudadano útil, socialmente confiable y consciente de su casta.” (1989, pág. 109)

Es decir, él está identificando el hecho de que la forma en cómo se concibe a la niñez o juventud parte de consideraciones abstractas independientes y ajenas de la materialidad concreta de los niños y los jóvenes. Esto trae consecuencias y la principal de ellas es una especie de separación entre las consideraciones relativas a la naturaleza del educando y el hacia dónde y el porqué de su educación. Al respecto, Benjamin afirma que “la psicología y la ética son los *polos* en torno a los cuales se agrupa la pedagogía burguesa. [énfasis propio]” (1989, pág. 109) Muy acertada la palabra “polo”, pues a pesar de que ambas deberían estar directamente relacionadas o, más que eso, interrelacionadas, lo que sucede realmente es una especie de separación epistemológica que se impone artificialmente entre ambas. Esto es así en la medida que

“el pensamiento de la burguesía —en éste como en todo los ámbitos— [está] escindido de una manera no dialéctica y desgarrado en sí mismo. Por un lado, está el problema de la naturaleza del educando: psicología de la infancia, de la adolescencia; por el otro, el objetivo de la educación; el hombre íntegro, el ciudadano.” (Benjamin, pág. 109)

Puede concluirse que esta “pedagogía burguesa” se configura de esta particular manera debido a que está destinada a perpetuar, de una u otra forma, los privilegios de una clase particular y no las necesidades de la juventud en su conjunto. Esto lo devela Benjamin con el siguiente planteamiento:

“«Los niños nos necesitan más que nosotros a ellos» es la inconfesada máxima de esa clase que subyace tanto en las especulaciones más sutiles de su pedagogía, como en su práctica de procreación. La burguesía ve en su prole al heredero; los desheredados ven en la suya auxiliares, vengadores, liberadores. [énfasis en el original]” (Benjamin, págs. 109-110)

Si bien Benjamin no deja claridades de cómo superar la brecha que separa esos dos “polos”, sí que nos aporta una interpretación claramente ético-política de la situación. Nos invita, para el caso que nos compete, a que las consideraciones que se hagan del educando sean acordes a su vida y a su contexto inmediato. Ahora bien, miremos el concepto de Formación Política y cómo este, si bien no del todo, nos puede ayudar a saldar la brecha epistemológica evidenciada por Benjamin. Es posible definir la Formación Política como “un conjunto de acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanente, orientado a la construcción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas, en las cuales se produce su experiencia social e individual [subrayado propio]” (Rodríguez Ávila citando a Mendoza y Rodríguez, 2012, pág. 168) Así mismo, esta Formación Política consta de tres dimensiones para su efectiva realización: “distanciarse del rol y potenciar al sujeto, desnaturalizar los supuestos acerca de la profesión docente y abordar las acciones colectivas excluidas de la memoria oficial.” (Rodríguez Ávila, pág. 168).

Identificamos, pues, la importancia que se le da a las condiciones históricas y a la producción de experiencia tanto individual como social. Vemos, entonces, que este concepto nos aterriza radicalmente al momento específico que vive el estudiante; en este ya nos alejamos bastante de la “escisión burguesa” evidenciada por Benjamin. Y esto se profundiza aún más con las dimensiones citadas: primero, el estudiante no es *sólo* un estudiante como un joven o niño con uniforme que hace parte de un institución escolar, que hace tareas y obedece órdenes para disciplinarlo, no. El estudiante es ante todo un ser humano que vive en un contexto específico, con unas relaciones sociales dadas y un núcleo familiar definido; segundo, al abordar “las acciones colectivas excluidas de la memoria oficial” es posible acercar al estudiante la realidad que ha quedado por fuera del discurso del establecimiento mostrando, por ejemplo, la verdadera magnitud de la guerra y las condiciones de las víctimas, así como interpelar la enunciación que se hace respecto a los victimarios -que en el caso colombiano se suelen vender únicamente como guerrilleros- evidenciando a todos los actores violentos involucrados en ello, entre otras cosas que competen a la cotidianidad del estudiante pues todo eso sucede no sólo en su país, Colombia, sino también en su ciudad e incluso su barrio.

Siguiendo con las dimensiones abordemos la segunda, respecto al rol docente, de manera particular. “Desnaturalizar los supuestos acerca de la profesión docente” implica, en primerísimo lugar, distanciarse y negar activamente el ejercicio y la figura docente como un mero transmisor acrítico de temas y, sobre todo, como un supuesto sujeto “neutral” cuyo único objetivo es enseñar dichos temas. El profesor debe *posicionarse* políticamente y apropiarse del hecho de que aquello que está “enseñando” está lejos de ser imparcial.

Esto último es evidenciado por Arias (2018) cuando aborda las tensiones que ha tenido la implementación del “pasado reciente” en los currículos de historia

“La escuela y la enseñanza de las ciencias sociales son desacomodadas por importantes fenómenos sociales no muy lejanos cuya comprensión suscita bastante polémica. Esta intromisión inconclusa a la escuela de ciertos pasados candentes ejemplifica con fuerza *el carácter parcializado que siempre han tenido los contenidos de la enseñanza de lo histórico* [énfasis propio]” (pág. 36).

Reconocer esta parcialidad y posicionarse políticamente al respecto es la primera y fundamental tarea del docente. Sin esto no es posible realizar una verdadera enseñanza del pasado histórico reciente y la violencia política que le es propia. Arias es claro al respecto, afirmando que “la enseñanza de este pasado se relaciona con un posicionamiento pedagógico y político del maestro, que desde la conciencia situada de su historicidad, piensa la enseñanza de ese pasado para transformar el presente de injusticias” (Arias, pág. 15) Esto se refleja en el abordaje temático de la clase, pues la elección misma de los temas es ya un acto politizado: “Sin importar el nombre que se dé, un componente inobjetable en la perspectiva sobre estos acontecimientos está dado por las opciones ético-políticas que los docentes hacen sobre la selección de los contenidos y las metodologías sobre las temáticas de estos pasados a enseñar” (Arias, pág. 35).

Precisamente, es la elección deliberada y consciente de estos temas lo que posibilita que el estudiante, el joven, entienda su entorno al poder analizar las experiencias de los *otros* que configuran su particular subjetividad política. La elección de determinadas experiencias del conflicto armado y la particular interpretación que se haga de ellas estructura las bases de una perspectiva politizada de la realidad nacional: “Los relatos que los sujetos exponen sobre pasados recientes en la escuela, casi siempre son intervenidos por determinadas posturas políticas (Ruiz y Prada, 2012), ya que convocan identidades, filiaciones, proyectos comunes

y opciones ético-políticas.” (Arias, pág. 37) Pero también es la base de un enunciamiento del sujeto, el estudiante, dentro de esa totalidad social representada en la población colombiana, generando así una empatía que reconoce a los otros:

“las miradas que las personas establecen sobre los pasados conflictivos de su país no son neutras, ya que se trata de una narrativa que, además de perfilar reflexiones, acontecimientos y personajes, este se hace a propósito de una comunidad imaginada (Anderson, 1993), es decir, sobre un ideal colectivo, un nosotros sobre el que hay adhesiones, afectos y sentidos de pertenencia difícilmente removibles [...] *Es más, las opciones, juicios y sentimientos presentes sobre el nosotros nacional determinan las lecturas sobre el pasado, incluido el más reciente* [énfasis propio]” (Arias, pág. 38)

Es ese “nosotros nacional” el que se pretende, en primer lugar, reformar pues su estado actual nos demuestra que es bastante indolente o cuando menos ignorante ante la violencia política que sufren las víctimas -cosa que se vio dramáticamente evidenciada con la victoria del NO en el plebiscito del 2 de octubre de 2016-, para luego estructurarlo en torno a la desnaturalización de dicha violencia con el fin de que el sujeto estudiante consolide su subjetividad política a favor de la Paz, la no violencia, el diálogo y la inclusión y escucha activa del otro.

Por ello, se puede decir con Levín (2007), que

“no es suficiente recusar ciertos hechos, no alcanza con repetir frases de conjuro contra un pasado lamentable (Nunca más, Basta ya), más bien, dice la autora, el desafío es acompañar a los estudiantes en la construcción de una perspectiva crítica que les permita comprender por qué sucedió lo que pasó, comprender qué rasgos, qué

características (...) posibilitaron que ocurriera lo que ocurrió y comprender, asimismo, por qué ese pasado ha sido recordado de los modos en que ha sido recordado [y cómo la forma en que se recuerda ese pasado redundante en la aceptación cotidiana de dinámicas que perpetúan los vejámenes ocurridos].” (Arias, pág. 36)

2.3 Caracterización de la institución: La Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón

San Ramón está ubicada en la vereda La Isla del municipio de Funza, Cundinamarca. Comienza como una Escuela en 1968 cuando la familia Sierra dona los terrenos para la construcción de los salones de primaria en los cuales puedan estudiar los hijos de sus trabajadores. El bachillerato técnico empieza en 1999, sacando su primera promoción de bachilleres técnicos en el 2007, mismo año en el cual asume el actual Rector Diego Paredes. (PEI San Ramón, págs. 12-13).

Este colegio cuenta con algo particular, a pesar de su carácter oficial, y es la existencia de una “fundamentación espiritual” explayada en los primeros apartados de su Proyecto Educativo Institucional. Dentro de ésta se encuentra un apartado dedicado al “Sistema preventivo y el «carisma» salesiano”, allí se encuentra definido así: *“Sistema preventivo es la expresión del carisma salesiano. No es sólo una metodología, es en cierta medida la encarnación, la manera práctica de realizar la idea salesiana. Es al mismo tiempo, pedagogía, pastoral y espiritualidad.”* (PEI San Ramón, pág. 16). Esta “pedagogía de Don Bosco” -santo sobre cuya obra se construye ese “carisma salesiano”- tiene una serie de

características que son enunciadas, pero hay una de ellas que llama particularmente la atención y es la de “La fusión íntima entre desarrollo humano y anuncio evangélico” el cual

“lo que quiere decir, el primero [desarrollo humano] es posible en sentido pleno sólo a través del segundo [anuncio evangélico] y que el anuncio de Cristo revela aspectos fundamentales del crecimiento humano que el hombre por sí mismo no podría ni descubrir ni realizar. El evangelio es siempre como la luz, la semilla, la levadura en la cultura y en la historia humana.” (PEI San Ramón, pág. 17).

Más adelante continúa explicando el “Sistema preventivo”, explicitando que la “preventividad” se entiende

“no sólo como impedir el mal, informar, advertir, sino como el «arte de educar en positivo» proponiendo el bien en vivencias adecuadas y envolventes, capaces de atraer por su nobleza y hermosura; el «arte de hacer que los hombres crezcan desde dentro», apoyándose en su libertad interior [...] el «arte de ganar el corazón de los jóvenes», de modo que caminen con alegría y satisfacción hacia el bien, corriendo desviaciones y preparando el mañana por medio de una sólida formación de carácter. (PEI San Ramón, pág. 20)

Y continúa especificando la existencia de tres elementos que deben estructurar el ejercicio de dicha preventividad, los cuales son la ética, la familia y lo que denominan “énfasis en lo «positivo»” el cual se basa en “ofrecer a los jóvenes y las jóvenes puntos de referencia precisos y válidos en los cuales puedan anclar la propia existencia” (PEI San Ramón, pág. 21). Esto último puede relacionarse con los planteamientos previos respecto al Enfoque de la Enseñanza de la Historia Reciente, pues el docente en su posicionamiento político al elegir y

abordar determinados temas da la posibilidad a los estudiantes de que interpreten la realidad nacional y se entiendan a sí mismos dentro de ella como sujetos activos que deben condenar la violencia y propugnar por la Paz.

Volviendo sobre lo anterior, en la parte donde se menciona “La fusión íntima entre desarrollo humano y anuncio evangélico” es posible concatenarla con los postulados de Reyes Mate respecto al tiempo apocalíptico, pues sólo al reconocer la necesidad de plantear el devenir histórico como un tiempo finito y determinado a un fin, guiado por la figura de un Mesías, es que es posible romper el continuum del tiempo gnóstico representado en nuestro particular entendimiento del conflicto mediante el perenne ejercicio de la violencia política. Cuando se afirma que “Cristo revela aspectos fundamentales del crecimiento humano que el hombre por sí mismo no podría ni descubrir ni realizar” se hace referencia al Evangelio en sí y dentro de éste se pueden encontrar elementos cuya interpretación -como en el caso de las Bienaventuranzas analizadas por Reyes Mate- sirven de asidero filosófico respecto a una manera distinta de entender el tiempo histórico. Es curioso ver cómo los particulares presupuestos “espirituales” previstos en un Proyecto Educativo Institucional pueden concatenarse con y servir de asidero a uno de los principales postulados filosóficos que guían este escrito: el mentado tiempo apocalíptico.

2.4 Caracterización del estudiante

La población estudiantil en su mayoría habita en la ciudad de Funza -un pequeño porcentaje proviene del municipio vecino de Mosquera y en determinados casos particulares de Bogotá- algunos pocos de ellos suelen provenir de las fincas o veredas cercanas, es decir, son de

raigambre campesina. Existe una particularidad y es que si bien es un colegio de índole claramente rural los estudiantes viven realmente como ciudadanos en la medida que la enorme mayoría de ellos habita el casco urbano de Funza, así como los demás lugares aledaños mencionados, pero son recogidos diariamente por todo un sistema de rutas escolares organizado conjuntamente con la Alcaldía de Funza que los lleva hasta las instalaciones del colegio las cuales se encuentran ubicadas en una vereda llamada “La Isla”. Esto conlleva a que los estudiantes entiendan, aunque de forma somera los primeros años, las dinámicas cotidianas de una finca. Esto último se fundamenta en la existencia de una materia en particular que desde grado sexto hasta grado noveno se denomina “Pecuaria”, posteriormente en el nivel de educación media se aborda el nivel técnico agropecuario del colegio en el cual el estudiante profundiza sus conocimientos adquiridos los años anteriores. En estas materias el estudiante aprende diversas actividades relacionadas con la explotación del suelo y los animales domésticos. Al iniciar la educación media en grado décimo, el cual será objeto de nuestra implementación, se realiza un particular proyecto dentro de la materia de “Agropecuaria” el cual consiste en levantar todos y cada uno de los y las estudiantes un surco propio en el cual, dependiendo del año, estará destinado ya sea a cultivar papa, maíz, habas, etc. A lo largo del año el estudiante debe cuidar de su surco y garantizar que dé frutos pues de esto depende buena parte de la evaluación del primer nivel técnico de su educación.

2.5 Un preámbulo necesario: a propósito del papel de la reflexividad en el ejercicio dentro del aula

Antes de empezar con el abordaje de lo que se hizo dentro del aula, es menester entender el papel que juega la reflexividad respecto a lo que se realiza en el campo. Esto en la medida que, de manera más fortuita que deliberada, lo que se realizó en las sesiones sólo pudo analizarse a través de la descripción etnográfica nacida de apuntes hechos durante la estancia en el colegio y especialmente de charlas y demás interacciones con actores específicos de la institución educativa -que por su delicada naturaleza no pudieron ser registrados de otra forma-, tales como docentes y coordinadores. Para tal fin, nos serviremos de los postulados de Rosana Guber en su libro *El salvaje metropolitano*, particularmente sus planteamientos esbozados en el cuarto capítulo denominado *El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento*. Según esta autora, “la reflexividad [...] es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente [...] [en este caso yo como docente practicante] y la de los actores o sujetos/objetos de investigación.” (Guber, 2005, pág. 86) La forma misma en como quedó consignada esta parte de la investigación nace a partir de una reflexividad específica.

Un primer elemento que podemos analizar a partir de estos postulados es la particular perspectiva que yo tenía cuando empecé a desarrollar las sesiones en el colegio. Me dediqué casi que exclusivamente a describir y consignar lo que estaba haciendo en las sesiones, así como las impresiones que de los comportamientos de los jóvenes estaba teniendo. Esta era una perspectiva no muy apegada a la realidad y dicha falencia no tardó en evidenciarse. Tras el fracaso que significó la asignación de actividades extra-clase así como la falta de conocimientos previos que demostraban los estudiantes -cosa que se demostraba al tratar de

abordar temas que, se suponía, ya debían conocer-, se volvió patente el hecho de que la forma en como estaba abordando el desarrollo de las sesiones estaba lejos de ser óptimo. Guber advierte este tipo de dinámicas cuando afirma que “el bagaje teórico y de sentido común del investigador no queda a las puertas del campo, sino que lo acompaña, pudiendo guiar, *obstaculizar, distorsionar o abrir su mirada*. [énfasis propio]” (2005, pág. 85). Efectivamente, el punto de vista casi heteroestructurante que estaba teniendo sobre el proceso educativo estaba obstaculizando la correcta consecución de los objetivos de aprendizaje.

Aquí fue donde mi reflexividad como docente principiante logró desenvolverse, en la medida que se relacionó con la reflexividad de otros actores educativos. Tal fue el caso de la docente de economía que me acompañó en los espacios y muy particularmente de la directora de curso de los estudiantes en cuestión. Se entiende entonces la reflexividad, por parte del investigador, como las particulares actitudes, relaciones con personas que tienen específicas funciones en el campo y en general “lo que constituye los canales de que dispone para acceder al mundo social de los sujetos.” (Guber, 2005, pág. 86). Fue sólo en la interacción con estos docentes que pude percatarme de la verdadera situación de los jóvenes para con las sesiones que les estaba planteando. Se verifica así que “el investigador no es el único estratega, y las técnicas de obtención de información tienen como eje esta premisa.” (Guber, pág. 86). Ciertamente, sin la retroalimentación que surgió como idea de la docente de economía en la cuarta sesión, así como de las estrategias diferentes a la lectoescritura que me planteó la directora de curso -episodios que se abordarán en detalle más adelante- las sesiones de aprendizaje nunca hubieran tenido oportunidad de haber sido replanteadas y el ejercicio habría terminado en un fracaso rotundo.

En ese orden de ideas, el proceso se sirvió de un diálogo constante con otros actores educativos para poder construir puntos de partida para el análisis y llegar así a una serie de conclusiones que de otra manera hubiesen sido poco más que un invento, una serie de aseveraciones metidas con calzador con poca relación con la realidad de la institución, de los jóvenes y su contexto. Es por esto que no podemos sino secundar el planteamiento de Guber: “hablar de diálogo significa eliminar, lo más posible, los monólogos tautológicos del investigador teoricista y la ilusoria réplica empirista de lo real.” (Guber, 2005, pág. 85)

CAPÍTULO III – Descripción y análisis de la implementación didáctica

A modo de exordio

Los apartados que siguen a continuación describen y analizan el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, pero sobre todo las particularidades que les fueron subyacentes durante todo el proceso. Luego de la descripción secuenciada de las sesiones, se abordan cuestiones como la supuesta naturaleza de la institución y como ésta debía permear toda actividad educativa dentro de ésta realizada -cosa que controvertimos a la luz de lo experimentado-. Así mismo, se hace una detallada descripción de las más significativas interacciones que se tuvieron con los docentes relacionados con las sesiones a propósito de las dinámicas que se estaban presentando con los estudiantes. De tal forma, se trata de analizar las repercusiones que tuvieron las dinámicas por ellos descritas en el desarrollo del proceso educativo. Por último, ya que en ningún momento se pretende eximir la responsabilidad propia, se analizan los vacíos y falencias que como docente principiante se pudieron tener y cómo llegaron a afectar todo el proceso en cuestión.

3.1 Las sesiones

El primer contacto con los jóvenes fue difícil, muy difícil. El hecho de tener, en teoría, cierto poder sobre un auditorio compuesto de más de 40 jóvenes es algo que cuando se experimenta por vez primera no deja de ser, cuando menos, intimidante. En ese momento pude sentir que ni toda la preparación del mundo me habría dejado listo para enfrentarme a esa situación. La

planificación que había realizado, la cual había repasado instantes previos a la clase, se me olvidó casi que en el acto. Realmente, seguía tratando de aferrarme a ella, pero el verme observado -y muy posiblemente juzgado y medido al detalle, como suelen hacer los estudiantes- hacía que la situación se me saliese un poco de las manos. Luego de unos tensos momentos, posteriores a la presentación que hizo la docente a cargo del espacio académico que se me había asignado, pude articular palabra, bastante balbuceante he de admitir, e iniciar mi presentación. La planeación tenía prevista formar una “mesa redonda” para facilitar la participación de todos los estudiantes, pero los nervios eran tales que obvié esto y me aferré a la idea central del encuentro la cual era dejar claros los objetivos de aprendizaje a los que quería que se aproximasen con la realización de estos espacios.

Sirviéndome del tablero, me dispuse a escribir tres conceptos: “progreso”, “linealidad histórica” y “violencia”. Acto seguido, empecé a formularles preguntas a los estudiantes para controvertir la idea generalizada de que la Historia, como tal, es una línea recta infinita que “avanza” siempre hacia adelante. Para esto, me serví de una síntesis que hizo Darío Villamizar en la introducción de su libro *Las guerrillas en Colombia* -el cual llevé a la clase- relativa a los conflictos armados acaecidos durante el siglo XIX y principios del XX en el país. De esta forma, evidenciamos que en un periodo inferior a un siglo se presentaron unas nueve guerras civiles, así como otras tantas acciones bélicas de menor importancia. Así mismo, realizamos un recuento -que algunos estudiantes ayudaron a completar- sobre la violencia que había tenido lugar desde mediados del siglo XX hasta nuestros días. Luego, les pregunté que, si se suponía que la historia avanza siempre hacia adelante y que la vida de las personas mejora con el pasar del tiempo, ¿por qué seguíamos viviendo en una guerra interna? ¿por qué en más de 200 años de historia no habíamos tenido más que unos pocos

años de paz como tal? igualmente ¿dónde estaba el “progreso” de nuestro país si la guerra seguía estando presente, impidiendo la mejoría de la vida de las personas?

En este momento, intenté establecer una relación entre esta problemática de la perpetuación de la guerra, así como la violencia política en general, con la vida de los jóvenes estudiantes. Para esto, les pedí a ellos que se presentaran, dijeran algunos gustos y preferencias personales y mencionasen algunas expectativas de vida que tuvieran pensadas hasta ese momento. Luego de oír varias presentaciones de los estudiantes, en las cuales se podía apreciar un interés particular en la educación superior -generalmente en carreras como psicología, algunas ingenierías e incluso docencia-, así como diversos planes de vida relacionados con diferentes lugares del territorio nacional, les pregunté si todo eso sería posible con el conflicto interno que vivíamos. La mayoría no lo pensó más de unos instantes y se limitó a responder: “pues no, profe”. Otros tantos simplemente lo ignoraron, quizá pensando que las actividades que querían realizar en un futuro no se veían truncadas por la guerra, casi como si su actitud dijera “eso pasa por allá lejos”. La idea que quería que entendieran era que la historia que siempre difunden y nos enseñan no era sino una parte de la historia real que había acontecido y que estaba aconteciendo y que, por lo tanto, la linealidad de la historia, la supuesta lógica que parecía encarnar el relato histórico al concatenar “todos” los hechos hasta nuestros días, era una ilusión. Ilusión cuyo objetivo central era hacer que “lo que pasó” fuese entendido como algo que “estaba destinado a pasar”; ilusión destinada a justificar y naturalizar el sufrimiento de las víctimas. Así mismo, dejar claro que todos, por el hecho de ser personas que habitan un territorio donde tiene lugar la violencia y su subsecuente muerte, éramos víctimas potenciales y que nuestras vidas y lo que pensábamos hacer con ellas estaban expuestas a un perpetuo peligro.

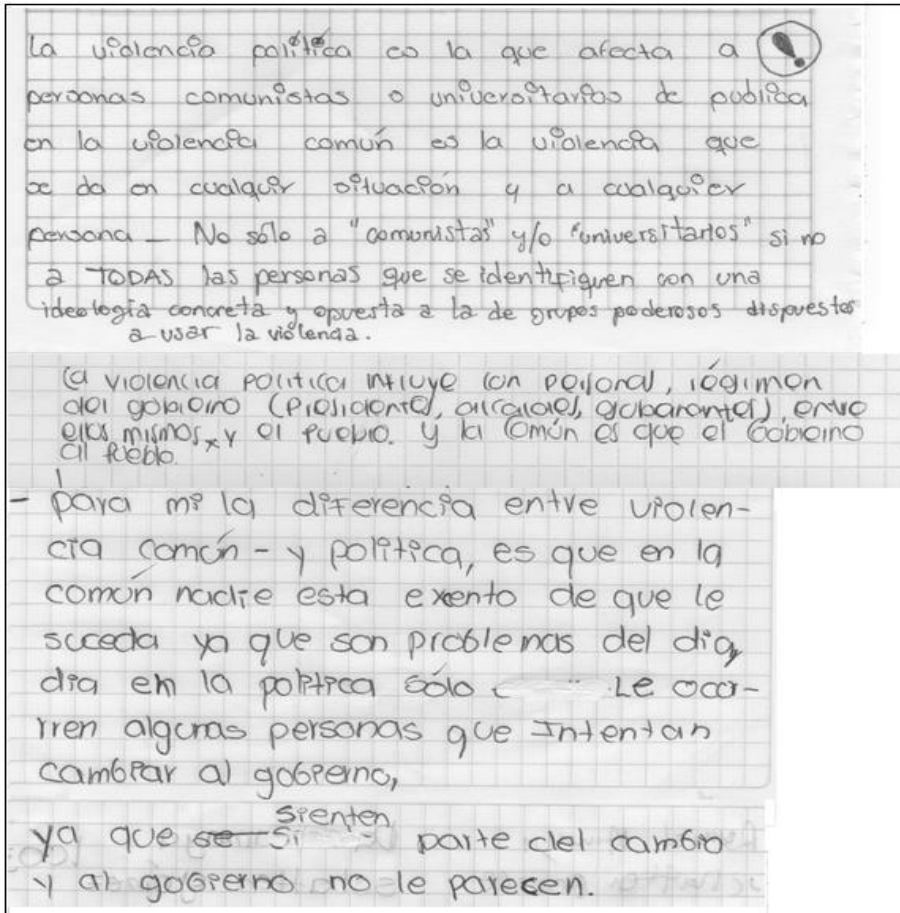
El objetivo central de este ejercicio era estipular con claridad una perspectiva fundamental para el objetivo de aprendizaje propuesto: la violencia, la guerra y la muerte que le es propia niegan la posibilidad de existencia de las personas, niegan sus vidas y más importante aún niegan lo que estaban proyectadas a ser por parte de quienes las vivían en el momento en que fueron interrumpidas por la voracidad de la muerte; en fin, niegan lo que Benjamin denomina su *felicidad*. Este es el motivo que hacía necesario acercarse a la vida de los estudiantes, a su contexto, a sus pensamientos y aspiraciones. En consecuencia, al finalizar todas las presentaciones y cerca del final de la clase les asigné una pequeña tarea a los estudiantes: debían realizar un dibujo o ilustración donde se mostrasen a sí mismos, su familia y entorno cercano; también escribir un breve relato sobre un día de sus vidas cotidianas donde detallaran todo lo que quisieran y pudieran compartir; y para finalizar, que construyeran un árbol genealógico en el que especificaran, si era posible, la época y el lugar del país en que había vivido cada familiar. Estos trabajos estaban destinados, principalmente, a nutrir mi conocimiento sobre el contexto y las subjetividades de los estudiantes, así como posibilitar un espacio para el intercambio de experiencias entre los mismos. Lamentablemente, a pesar de la brevedad de la tarea en cuestión, la mayoría de los estudiantes no realizaron lo asignado. Algunos incluso se limitaron a enviar al correo electrónico habilitado para tal fin imágenes sacadas del buscador de Google. Este fue el inicio de los problemas por cuanto permitía evidenciar la desidia de los estudiantes, así como, he de admitir, socavar la disposición a seguir adelante con los encuentros. Es menester hacer hincapié en que uno de los factores que influyó en la no entrega de trabajos fue la falta de algún mecanismo de control y evaluación; los jóvenes simplemente no parecían tomarse en serio las sesiones y las actividades asignadas, aun cuando algunos demostraban un interés que desgraciadamente no trascendía más allá de los poco más de 100 minutos de los que disponía por sesión.

Como el tema en cuestión podía llegar a parecerles un poco difuso, el segundo encuentro se centró en diferenciar la noción de “violencia” en términos generales del concepto de “violencia política”. Para tal fin se realizó una actividad con mímicas en las cuales los estudiantes tenían que ayudar a una persona que desconocía la palabra en cuestión a adivinarla, sirviéndose de pistas que dejaran entrever mediante gestos y ademanes la forma en cómo concebían a los actores del conflicto. Es así como, por ejemplo, el “manifestante”, el “vándalo” y el “sindicalista” tendían a ser iguales en la medida que ambos se servían de alterar el orden público para lograr sus fines. Por otro lado, la figura del “paramilitar” fue representada de manera un tanto dramática al asociar los símbolos patrios y la violencia, esto se presentó cuando una joven durante el tiempo de la mímica realizó un gesto como si estuviese disparando un arma para luego tocar la bandera nacional -dispuesta en el tradicional “rincón patrio” del salón- haciendo como si se la llevase al pecho. Esta mímica fue muy similar a la del “militar”, siendo la única diferencia apreciable el que se representase con algo más de “disciplina”. Esta actividad sirvió, a su vez, para constatar los considerables vacíos teóricos que tenían los estudiantes, los cuales se manifestaron en su ignorancia sobre conceptos políticos y económicos centrales. Un claro caso de esto fue cuando, haciendo las mímicas para tratar de adivinar la palabra “comunista”, un grupo de estudiantes realizó el inconfundible saludo nazi. Ante mi evidente desconcierto y cuestionamiento sobre por qué hacían ese gesto, ellos se limitaron a responder “es que es algo político, profe”.

Luego de esa actividad y teniendo en cuenta que no se pudo seguir la planeación debido a la ausencia de trabajos entregados por los estudiantes, la sesión terminó con un taller grupal en el cual se buscaba que diferenciaron la “violencia común” de la “violencia política”. Para esto, se les pidió que escribieran ejemplos de “violencia común” y “violencia política” que

sucediese en su entorno. El objetivo aquí era que quedase claro que la “violencia común” puede sucederle a cualquiera independientemente de su condición, mientras que la “violencia política” les sucedía a las personas por el hecho de “ser quienes son”, es decir, de pensar y obrar de una determinada manera que fuese contraria a los intereses de los diferentes grupos armados en pugna durante el conflicto. Inclusive, se buscaba que asimilaran las repercusiones profundas de la “violencia política” al especificar que ni siquiera se tenía que pensar y obrar de una determinada manera para ser objeto de dicha violencia. Esto debido a que la misma dinámica de la guerra había hecho que tan sólo ser tildado de “algo” fuera ya peligroso y muchas veces una pública condena de muerte. Esto último fue un tanto difícil de entender por parte de los estudiantes ya que, por ejemplo, no lograron discernir completamente el hecho de que la “violencia política” puede sucedernos a todos y no sólo a ciertos grupos con ideologías específicas. Como muestra de ello, un grupo de estudiantes escribió “(sic) la violencia política es la que afecta a personas comunistas o a universitarios de pública” (Ver Figura 1). Por otro lado, algunos pensaron que “el pueblo” es la principal víctima de dicha violencia, en la medida que ésta “(sic) influye con personas, régimen del gobierno, entre ellos mismos y el pueblo. *Y lo común es que el Gobierno al pueblo [énfasis propio]*”. Así mismo, “el Gobierno” parece ser un gran artífice de violencia política según algunos estudiantes, quienes aducen que dicha violencia “(sic) sólo le ocurre a ciertas personas que intentan cambiar al Gobierno, ya que se sienten parte del cambio y al Gobierno no le parece” (Ver Figura 1). Con todas esas respuestas, se hizo una comparación entre los hechos de “violencia común” que ellos escribieron con las escenas representadas durante las mímicas, así como los ejemplos de “violencia política”, buscando de esta forma que diferenciaron claramente lo fortuito e imparcial de la “violencia común” de la especificidad de la “violencia política” que sólo le sucedía a personas o grupos específicos como tal.

Figura 1. Extractos de las respuestas de los estudiantes a las preguntas del primer taller sobre “diferencias entre violencia común y violencia política”.



Nota. Las anotaciones con diferente letra son los comentarios que les fueron devueltos a los estudiantes. Se pueden observar las respuestas completas de los talleres en el Anexo 1.

La tercera sesión se sirvió principalmente de música y algunas obras pictóricas, así como también de artículos de periódico y archivos históricos con el fin de controvertir la idea de “linealidad histórica”. Para esto, utilicé el laboratorio del colegio que contaba con un televisor -pues el salón carecía de este- para mostrarles a los estudiantes los videos musicales de dos canciones separadas en el tiempo por casi cuarenta años: “¿A quién engañas abuelo?”

compuesta por Arnulfo Briceño en 1970 y “La Jungla” de Flaco Flow y Melanina lanzada en el año 2004. Ambas trataban desde su particular enfoque el conflicto armado interno, la primera a partir de la violencia bipartidista y la segunda, un tanto más general, desde el reclutamiento obligatorio del Estado y los consecuentes combates con la subversión. “Si estas canciones tienen tanto tiempo de diferencia entre sí, si se supone que el pasar del tiempo significa mejoría y progreso ¿por qué ambas hablan prácticamente de lo mismo?” les dejé como pregunta abierta a los estudiantes. Luego, pasamos a analizar dos pinturas de dos artistas colombianos. La primera fue “Masacre del 9 de abril” de Débora Arango pintada en el mismo 1948 y la segunda “El desfile” de Fernando Botero realizada en el año 2000. La pregunta a los estudiantes frente a estas obras fue prácticamente la misma, pero con un matiz particular: la segunda parece ser la continuación lógica de la primera; el sepelio lleno de féretros sucede a la masiva masacre. Por último, analizamos dos breves artículos de periódico referentes a una de las más tristemente célebres masacres de nuestro país, la de las Bananeras en 1928. El primero se titula “En firme juicio contra nueve empresarios de Chiquita Brands por financiar grupos paramilitares entre 1997 y 2004 en Colombia”, proveniente del portal web del Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo. El segundo, publicado por la página de Caracol Radio, se titula “La masacre de las bananeras es un mito histórico: María Fernanda Cabal - así lo afirmó la representante a la cámara en la W”.

El objetivo central de todos estos recursos era mostrar, mediante evidencias fehacientes, que efectivamente la mentada “linealidad histórica” y el supuesto “progreso” que le es propio no es más que un mito. A su vez, entender que la perpetuación de esos mitos en nuestra forma de entender la realidad repercute en afectaciones muy reales en la vida de las personas que habitan nuestra sociedad, como es el caso de las víctimas del conflicto. Para finalizar la

sesión, se les asignó a los estudiantes la realización de un breve escrito a modo de ensayo que debían hacer en grupos de tres personas, esto con el fin de dinamizar la discusión aportando diferentes perspectivas. Para nutrir aún más el ejercicio, se les solicitó a los estudiantes que las preguntas guía del ensayo fuesen discutidas con sus familiares y allegados. Las preguntas en cuestión eran: “¿por qué siempre ha habido guerra en Colombia?” y “¿por qué la Paz se entiende siempre como algo a futuro?”.

La cuarta sesión no tuvo lugar como tal, pues se trató de un llamado de atención de mi parte hacia los estudiantes por un plagio que realizaron todos los que hicieron el “amague” de entregar el trabajo. Así mismo, por iniciativa de la profesora de economía que me acompañaba en el espacio, tuvo lugar una especie de retroalimentación de parte de los estudiantes la cual abordo en detalle, por su naturaleza, en otro apartado más adelante. Pasando a la quinta sesión, es menester aclarar que se tuvo que replantear las actividades que se iban a realizar. Esto en la medida que los estudiantes simplemente no estaban en sintonía con los temas que se estaban tratando de abordar con ellos. Es así como, desde esta sesión, las actividades se centraron en juegos, mímicas y algunas dinámicas de corte teatral que tendían a usar la corporalidad y la imaginación del estudiante como vehículo para abordar el tema en cuestión.

En esta quinta sesión, se realizó un taller sobre Derechos Humanos y cómo su vulneración tenía una relación con la exclusión política, la discriminación y la desigualdad social en general. El objetivo era que los estudiantes, mediante el abordaje de la definición de lo que es un “derecho humano” así como de los más importantes de éstos, lograra entender la forma en cómo la vulneración de dichos derechos era el síntoma de un acontecer histórico específico que venía sufriendo nuestro país; esto es, la mentada linealidad histórica y el supuesto

progreso que le es consecuente. Como era evidente la dificultad que tenían para entender tal situación desde una perspectiva plenamente histórica -por algunos motivos que ya hemos comentado y que ahondaremos en las conclusiones-, se buscó que lograsen su comprensión a través del ejemplo explícito. En consecuencia, luego de una primera parte donde se abordó conceptualmente la definición y los más claros ejemplos de DDHH, se les pidió a los estudiantes que pensarán una forma de representar uno de los DDHH abordados. Para esto, se le asignó previamente a cada grupo un Derecho Humano diferente que debían representar a través de mímicas o -si la complejidad del derecho en cuestión lo ameritaba- un breve y mudo sketch. Los derechos abordados fueron: derecho a la vida, derecho a la libertad personal y a la no esclavitud ni trato cruel o degradante, derecho al libre movimiento, derecho a la libertad de expresión y opinión, derecho a la libertad de reunión y asociación y el derecho a la propiedad.

Como algunos de los derechos eran un tanto difusos de representar, se les dio la posibilidad a los estudiantes de que lo hiciesen de forma “negativa”, es decir, mediante una situación en donde se presentase la evidente vulneración del derecho en cuestión y poder así identificarlo. Teniendo esto en cuenta, los estudiantes procedieron a realizarlo: algunos con representaciones muy sencillas como la relativa al libre movimiento, para lo cual simplemente empezaron a moverse por el salón; otras un tanto más complejas, como el derecho a la libre asociación y a la propiedad, los cuales representaron, para el primer caso, como la típica protesta reprimida por la fuerza pública y, para el segundo, como el desplazamiento violento de personas para hacerse con una parte del salón que vendría siendo la “tierra”, mientras hacían ademanes -como amenazar con armas imaginarias y demás- que

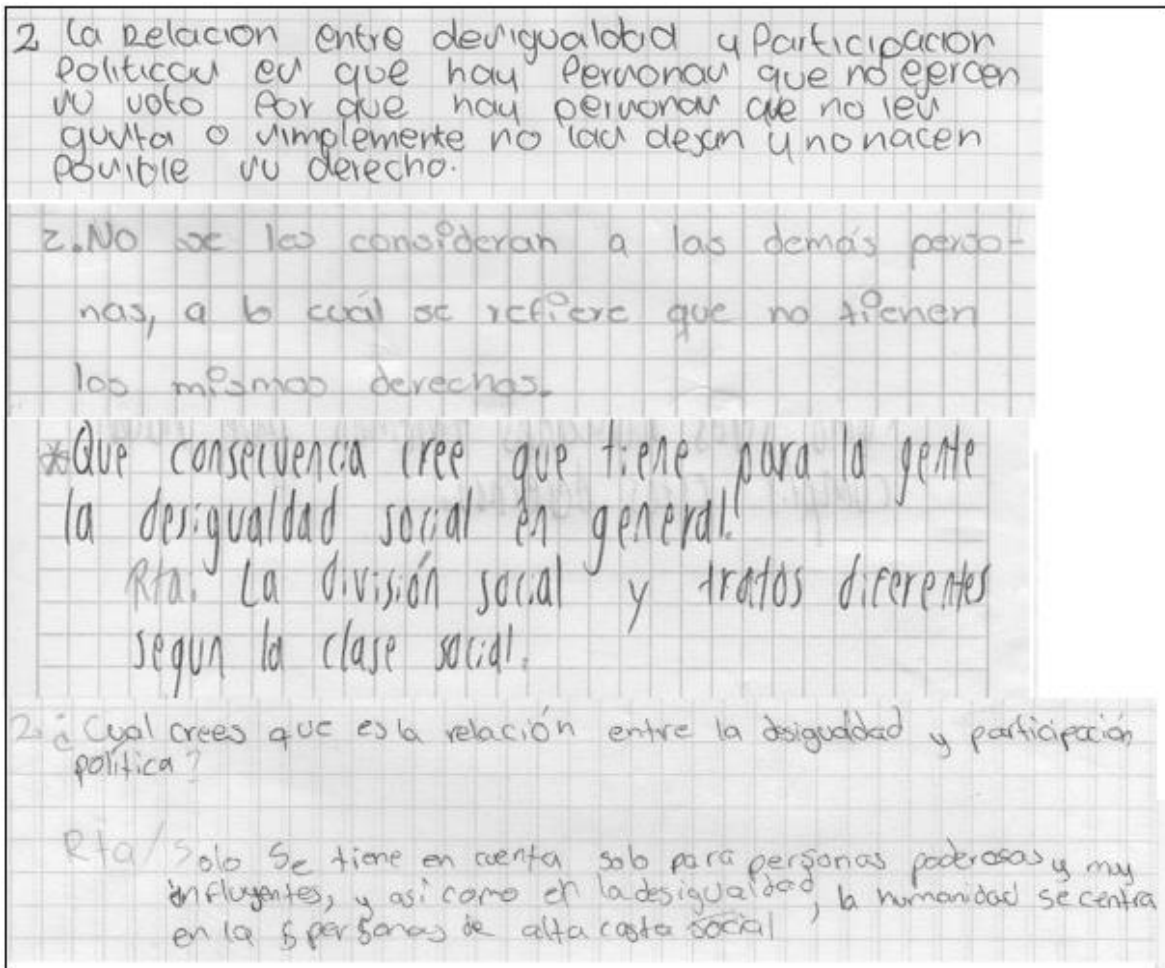
daban a entender una especie de “aquí no pueden volver”. De esta manera transcurrió la quinta sesión.

La sexta sesión fue una continuación de la anterior, en la medida que se buscaba que los estudiantes relacionasen lo aprendido sobre los DDHH con el objetivo central de todo el proceso: cómo la naturalización y consecuente secundación del conflicto armado en la Historia nacional hace que el tiempo histórico se “estaque” haciendo de la violencia y muerte del conflicto algo eterno, convirtiendo, a su vez, a la negación de la *felicidad* y la humanidad de las personas víctimas en algo también eterno. Para tal fin, la sesión comenzó con una serie de preguntas que los estudiantes respondieron a modo de taller. Las preguntas se establecieron en dos dimensiones, una más teórica y otra más práctica. Las preguntas de la dimensión teórica fueron: 1) ¿qué crees que significa “ser humano” y qué cosas pueden caracterizar la “humanidad” de una persona? y 2) con base en lo abordado en la clase anterior ¿qué son los DDHH y qué relación crees que existe entre estos derechos y el hecho de “ser humano”? Las preguntas de la dimensión práctica fueron: 1) ¿qué consecuencias crees que tiene para la gente la desigualdad social (no solamente la económica)? y 2) ¿cuál crees que es la relación entre desigualdad social y participación política?

Las respuestas a estas preguntas fueron diversas: algunas no apuntaban a nada en concreto y otras lograban captar la idea central, aunque con las dificultades en la forma de expresión propias de un adolescente con un proceso educativo deficiente. Casi todos apuntaron a que la desigualdad social tiene como resultado la discriminación de todo tipo, como lo es el “racismo” y el “género” -entendiendo este último como discriminar con base en el género de la persona-. A la segunda pregunta de la dimensión práctica, algunos respondieron que la desigualdad conlleva a la restricción de la participación política en ejercicios como el voto:

“(sic) [...] hay personas que no ejercen su voto por que hay personas que no les gusta o simplemente no los dejan y no hacen posible su derecho” (ver Figura 2). Otros lo ligaron con el hecho de ser tutelar de un derecho que no todos tienen debido a esa desigualdad: “(sic) no se les consideran a las demás personas, a lo cual se refiere que no tienen los mismos derechos” (ver Figura 2). Algunos fueron bastante explícitos y se limitaron a responder: “(sic) división social y tratos diferentes según la clase social”. Así mismo, otros tantos señalaron, con sus palabras, la tan evidente presencia del clientelismo y el nepotismo en el ejercicio político: “(sic) sólo se tiene en cuenta para personas poderosas y muy influyentes”. Este mismo grupo escribió algo, quizá pensando en su relación con las otras preguntas de la dimensión teórica, que llamó particularmente la atención: “(sic) la humanidad se centra en las personas de alta casta social” (ver Figura 2). Es muy posible que ellos mismos no terminasen de comprender el sentido profundo de esas palabras, pero sí se puede reconocer que efectivamente no son ciegos ante el acontecer sociopolítico nacional.

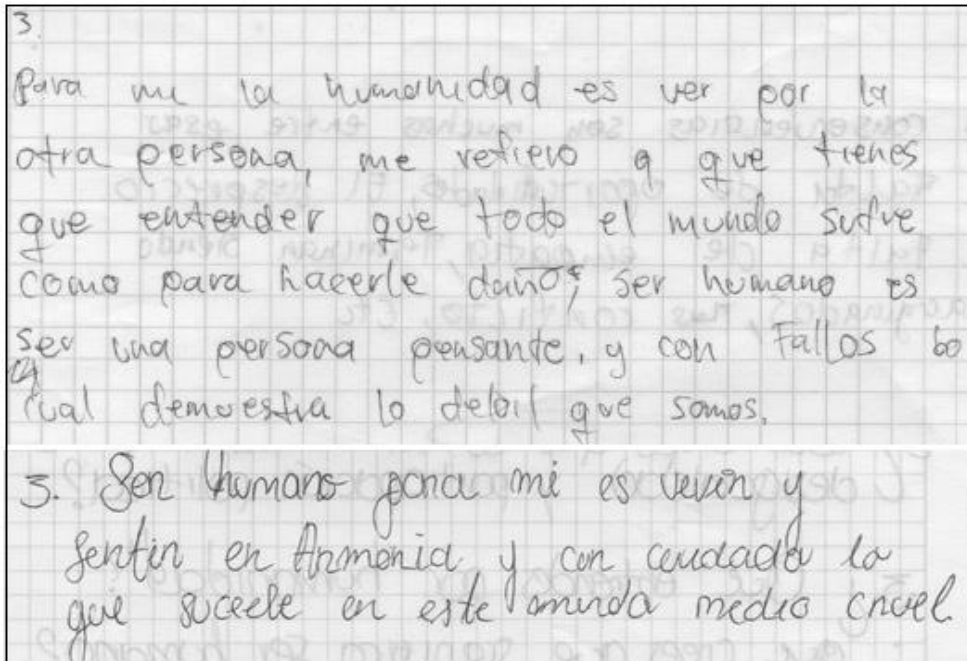
Figura 2. Extractos de las respuestas de los estudiantes a las preguntas de la primera dimensión del segundo taller sobre “Desigualdad social, exclusión política, discriminación y DDHH”



Pasando a las preguntas de la dimensión teórica, es decir, las relativas al concepto de “humanidad”, la definición de DDHH y su relación con “ser humano”, la cuestión se torna un tanto más difusa. Sin embargo, esto en vez de ser un obstáculo se convirtió en una posibilidad: ante la dificultad que presentaron los estudiantes para definir “humanidad” y qué es “ser humano” fue posible darles ciertos indicios a través de los cuales ellos mismos se percataron de la inherencia que tenían los DDHH dentro de la definición de humanidad.

Como no pudieron evitar acudir a mí y preguntarme al respecto y cómo yo no debía darles a secas las respuestas, me serví de diversas metáforas y de pequeñas inducciones. Por ejemplo, con un grupo de muchachas tomamos el ejemplo de una vaca -que pudimos observar por la ventana, siendo este un colegio rural- “¿yo puedo comprar una vaca, cierto? puedo hacer con ella prácticamente lo que quiera, es casi un objeto”, les pregunté. “¿Puedo hacer lo mismo con un ser humano?”, ellas respondieron que no al unísono. “Ah, bueno, entonces ¿qué cosas no se le pueden hacer a un ser humano? ¿qué cosas se le deben garantizar?” y mientras pensaban, enfatiqué “¿qué cosas no puedo dejar de lado cuando estoy hablando de un ser humano”? Al observar esa sutil sonrisa que aparece en muchos al percatarse de algo pude prever que habían entendido, aunque fuese superficialmente, la relación entre DDHH y el “ser humano”. Muchas de las respuestas que los estudiantes dieron apuntaban, aunque indirectamente, a esta cuestión. Unos se atrevieron a establecer la relación de manera narrativa, aduciendo que “(sic) la humanidad es ver por la otra persona, me refiero a que tienes que entender que todo el mundo sufre como para hacerle daño [...]”. Un grupo en particular respondió algo interesante en cuanto a la definición de “ser humano” y su relación los DDHH: ante lo primero dijo “(sic) ser humano para mí es vivir y sentir en armonía” y ante su relación “(sic) [...] como para mí la humanidad representa armonía creo que ahí se conecta con los Derechos Humanos, con el poder vivir y existir en paz, libertad y al expresarse” (ver anexo 2). Este último grupo le atinó al objetivo central de la sesión: entender que no se puede “ser humano” ni ejercer una “humanidad” si mis DDHH son vulnerados, es decir, negar los DDHH es negar la “humanidad” del otro. Con esta idea clave se abordó la que sería la última sesión antes de la proyección de la película.

Figura 3. Extractos de las respuestas de los estudiantes a las preguntas de la segunda dimensión del segundo taller sobre “Desigualdad social, exclusión política, discriminación y DDHH”



Nota. Se pueden ver las respuestas completas de los talleres en el Anexo 2.

La séptima sesión se limitó a dos actividades concretas: un breve repaso colectivo en el que se llegó a un consenso sobre las preguntas de la clase anterior y una actividad lúdica, extraída de una propuesta pedagógica teatral de ACNUR & CIDEMOS (2013) y adaptada para la ocasión, cuyo nombre fue “rojos y azules”. Luego del repaso que se limitó a unos minutos al principio de la clase se pasó directo a la actividad, la cual se desarrolló de la siguiente forma:

1. Los integrantes del grupo caminarán por el espacio en el cual se adelanta la actividad.
2. Cuando el docente aplauda, todos deben saludar a la persona que esté más próxima.

Luego reanudarán la marcha.

3. Cada vez que se aplauda, los saludos deben cambiar: saludos de amigos, de vecinos, de conocidos, de desconocidos, de familiares. También se deben crear nuevas formas de saludar.
4. El docente puede indicarles a los y las estudiantes que deben hacer el ejercicio cada vez más rápido o más despacio, hasta el punto de moverse y saludarse de manera acelerada o en cámara lenta.
5. Terminada la primera parte, se dividirá el grupo en dos: a una mitad se les darán stickers distintivos con el color y la palabra “azul” mientras que a la otra mitad se les darán distintivos con el color y la palabra “rojo”.
6. Se reanuda la actividad, pero ahora con 1 regla: los azules y rojos no se deben juntar. Deben evitarse y de no poderse, deberán demostrar el desprecio con ademanes de todo tipo.
7. La actividad termina cuando el ritmo sea tan rápido que a los estudiantes les resulte difícil diferenciarse unos de otros, llegando a causar confusión: por ejemplo, un rojo saludando a un azul y despreciando a otro rojo, etc.

Luego de realizada la actividad, se abrió un espacio de diálogo con los estudiantes a quienes se les preguntó ¿qué sensaciones fueron generadas por el ejercicio? -agrado, desagrado, alegría, otras- así como permitirles expresar las impresiones que les haya causado. Uno de ellos no pudo evitar relacionar la actividad con la violencia bipartidista: “me recuerda a eso de los liberales y conservadores y pues cómo se mataban en esa época”. La mayoría convino en que vivir así era bastante difícil por no decir imposible, a lo cual aproveché para dejarles claro que, lamentablemente, esa es la forma en que hemos vivido el último medio siglo e incluso más allá. También llegaron a la conclusión de que tener una vida social así no

permitía garantizar los DDHH de los otros, pues estos eran vulnerados en el momento en que se le dedicaba exclusiva atención a los de la facción propia ignorando los de la opuesta - azules vs rojos y viceversa-.

3.2 De papeles mojados y azadones pesados: los problemas del abordaje del pensamiento histórico en un colegio técnico “salesiano”

La ausencia de una Cátedra de la Paz fue evidente al iniciar la implementación didáctica. Si bien algunos jóvenes presentaron algo de interés en un primer momento, que no trascendió más allá del primer par de clases, muchos tendían a la apatía y también a un grado importante de incomprensión debido a falencias importantes en sus conocimientos previos. Como tal, el colegio no presentaba un avance real en cuanto a ninguno de los objetivos planteados por la Ley 1732 de 2014, partiendo del mero hecho de que la Cátedra de la Paz no era ni siquiera un espacio académico prescrito en la malla curricular; igualmente, los estudiantes de décimo grado con los que se interactuó no tenían espacios académicos específicos para el área de Historia o Ciencias Sociales, únicamente un bloque de un par de horas para la asignatura de Economía. A pesar de que el mismo PEI plantea una educación de corte cristiano la cual se propone hacer de los jóvenes unos ciudadanos que puedan “[preparar] el mañana por medio de una sólida formación de carácter.” (PEI San Ramón, pág. 20). Surge aquí la pregunta ¿cómo es posible preparar el mañana, presumiblemente uno pacífico, sin comprender plenamente el ayer, lamentablemente violento?

Durante días previos, tuve la oportunidad de conversar con el Rector de la Institución antes de empezar las sesiones, para así poder aclarar cuál era la intención y el objetivo de mi

implementación didáctica. El hombre, alguien cultivado, dicho sea de paso, reconoció incluso a Benjamin como autor, aduciendo que le parecía “muy interesante”. Así mismo, reconoció la importancia de varios de los objetivos que se planteaban en mi unidad didáctica -de la cual le entregué una copia- tales como promover el “desenvolvimiento” de la vida de los jóvenes a través de la enseñanza del pensamiento histórico en clave de Paz. Inclusive, con respecto a esto último me dijo que “era importante profundizar en eso del desenvolvimiento” ya que le parecía de capital importancia para los jóvenes. En definitiva, protocolariamente hablando, lo que yo proponía era propicio para la institución y sus estudiantes, teniendo en cuenta la particularidad del enfoque “salesiano” el cual, a pesar de estar centrado en el trabajo, se planteaba como un proceso educativo eminentemente integral. Es decir, según el PEI y lo planteado por el Rector, el trabajo debía nutrir todo el proceso educativo y no el proceso educativo flaquear ante la enseñanza técnica laboral. Todo esto fue desmentido al entrar en el aula ya que la realidad era otra.

El ejercicio de las clases se encontraba, realmente, supeditado a la parte técnica y laboral de la educación. Fue muy común, por ejemplo, que varios estudiantes tuviesen que abandonar el espacio porque tenían que hacer actividades relacionadas con el SENA, el cual impartía la parte técnica del proceso educativo en la Institución. “Eso es lo que pasa cuando lo urgente supera lo importante”, dije en alguna sesión -recordando una tira de Mafalda-. Dicha expresión pasó desapercibida por parte de los estudiantes, pero no así de la profesora que me acompañaba quien respondió espontáneamente, afirmando con la cabeza y con cierto tono de resignación, “así es”. Esto último es importante pues se sumaba a la ausencia de varias disciplinas del ámbito social. Es posible preguntarse ¿dónde queda la “integralidad” del

proceso educativo si constantemente vive torpedeado por actividades que lo reducen a la educación técnica laboral?

3.3 Charlando con los profes: a propósito de los estudiantes y su contexto

En la interacción con algunos docentes de la institución se llevaron a cabo conversaciones que, de manera no oficial, servían de asidero para comprender la situación en la que se hallaban los jóvenes. “Pueden tener 16 o 17 años, pero se comportan como niños de 12” fue una declaración que escuché de una profesora quien me acompañó en uno de los encuentros, la cual me lo decía en el marco de una explicación más grande relativa a los efectos de la pandemia y la realización obligada de actividades académicas mediante la modalidad virtual. La conclusión a la que llegaba era que los dos años de educación que los jóvenes recibieron en virtualidad se habían perdido prácticamente en su totalidad; inclusive planteó que no sólo se presentaron vacíos temáticos en ese bienio, sino que las falencias más notorias eran relativas a la socialización y el componente aptitudinal. Esto último fue percibido de primera mano en las aulas: era llamativo observar, en el mismo salón, jóvenes con el semblante de un niño al lado de otros que ya parecían hombres de rostro pueril. Esto hacía que fuese difícil concentrar la atención del grupo ya que mientras una parte de los estudiantes escuchaba y pensaba sobre las ideas que se les estaba exponiendo, otra, un tanto más grande, no hacía más que distraerse con jugarretas de distinto tipo que no parecían propias de alguien próximo a la mayoría de edad.

Ahora bien, dejando de lado las problemáticas del estudiante, es menester analizar las características de su entorno de socialización para comprender un poco el porqué de sus aptitudes. Durante las visitas al colegio, antes y después de las sesiones, fue posible hablar

con algunos administrativos, así como con la profesora a cargo del curso en cuestión, sobre diferentes situaciones que estaban sucediendo tanto al interior de la institución como al exterior de ésta en los hogares de los jóvenes. Un elemento que causó gran impacto a quien escribe estas líneas -por ser egresado del mismo colegio- fue no sólo la presencia sino el uso extendido de sustancias psicoactivas entre los estudiantes. Hubo varias ocasiones donde esta problemática salió a la luz. Por ejemplo, antes de empezar una de las sesiones me vi en la necesidad de acudir al coordinador académico para consultarle sobre el conducto a seguir frente a una serie de plagios que realizaron varios estudiantes con un pequeño ensayo grupal que se les había asignado; mientras el coordinador me explicaba, no pude evitar notar unos manuscritos encima de su escritorio que estaban marcados con el grupo “702” los cuales narraban brevemente -con la prosa propia de un niño- un episodio en el que el estudiante que declaraba había interactuado con otro que afirmaba tener marihuana dentro de la institución. No pude evitar comentar el caso con el coordinador, quien admitió que la problemática del consumo había aumentado vertiginosamente los últimos años. Así mismo, la directora del curso me comentó en algún momento que varios de sus estudiantes a cargo consumían y que la situación escalaba al grado de llegar a tocarse el tema del microtráfico. Esto último lo evidenció de manera lapidaria cuando me preguntó, retóricamente, “¿Yo cómo le digo a un estudiante que no consuma si su papá expende?”.

Con lo anterior, cobra relevancia lo que ya mencionaba Barbero, pues es claro que los modelos de socialización que tienen los jóvenes están bastante alejados tanto de la Escuela como de la figura parental tradicional o siquiera de la familia en sentido extenso. Es así como “los pares reemplazan a los padres, instaurando una ruptura generacional” en la medida que buscan respuestas sobre las incertidumbres que les presenta el mundo en sus propias

experiencias y no en la figura del adulto. (2002, pág. 2). Evidentemente a la Escuela se le ha salido de las manos la socialización de los jóvenes, llegando a configurarse una atmósfera en la cual lo importante son cuestiones accesorias en la aptitud del estudiante como su pulcritud, puntualidad, respeto virtual a la autoridad y no tanto en otras más fundamentales y propias de su haber como la consolidación de competencias a través de la enseñanza de determinados ejes temáticos. Ante esto, es esclarecedor un comentario que recibí por parte de la directora del curso al observar mi notoria frustración al haberse presentado una situación masiva de plagio que dejaba evidenciar la falta de interés en el tema que se les estaba planteando: “usted tiene que venir a jugar con ellos”. Esta frase puede remitir al hecho de que el docente, ya siendo consciente de la situación que viven sus estudiantes, se limite a desarrollar la clase en la forma en que la voluntad estos y las circunstancias se lo permitan. Quizá se trate de una falta de proyección del docente respecto a su rol eminentemente político, simplificando su accionar a “poder dictar una clase”; también es posible que el docente en cuestión no se sienta interpelado al respecto y entienda que la situación les concierne a otros el solucionarla. Sin embargo -y esto reflexioné tiempo después-, es posible, a su vez, afirmar que tal consejo es una forma de lograr cierta resiliencia necesaria para la realización del proceso de enseñanza sin la cual puede verse socavado ampliamente. La idea que subyace a esto podría ser que un profesor descontento y frustrado no puede hacer bien una clase; existe algo de verdad en ello.

Esta posible actitud pasiva fue evidenciable en una breve charla que tuve con la coordinadora académica de la institución. Ella había notado mi gran decepción con la cuestión del plagio masivo y en vez de proponerme alternativas de solución, se limitó a interpelarme sarcásticamente diciendo frases como “tu cuando eras chiquito también hacías las mismas cosas”. Yo le respondí, molesto, que “nunca había hecho plagio”, a lo que ella respondió “no

pero sí hacías otras cosas, no siempre prestabas atención”, etc. Este encuentro me permitió inferir que se había naturalizado en la Institución la potencial desidia que presentaban varios estudiantes, que “ya no preocupaba” su rendimiento académico, sino que lo importante eran los elementos actitudinales relativos a la disciplina y el trabajo. Por mi parte, pude interpretar que lo que se buscaba era casi un disciplinamiento de los cuerpos para adecuarlos al mundo del trabajo; aunque esto es sólo de manera tentativa, pues me niego a pensar que un funcionario público pueda tener un grado tan alto de cinismo de cara a la formación de los futuros ciudadanos.

3.4 El docente novato: consideraciones sobre las propias falencias en el proceso educativo

En la cuarta sesión tuvo lugar básicamente un “regaño”. Resulta que al finalizar la tercera sesión les había pedido a los estudiantes que realizaran, en grupos de tres personas, un breve escrito que respondiera a dos preguntas las cuales eran “¿por qué siempre ha habido guerra en Colombia?” y “¿por qué la Paz se entiende como algo a futuro que siempre se aplaza?”, sirviéndose para ello tanto de las propias opiniones como de las respuestas de sus familiares y allegados al formularles tales preguntas. Dicho ejercicio salió estrepitosamente mal, la mayoría simplemente no hizo el escrito y los que lo intentaron se limitaron a mandar ni siquiera plagios sino literalmente “copipega” sacados de internet. Esto fue fácil de comprobar pues, con el debido respeto, un adolescente de entre 15 a 17 años no escribe como un historiador; efectivamente lo comprobé, con amargura, al simplemente buscar extractos de los escritos en el motor de búsqueda de Google. He de admitir que esto generó un desengaño tremendo: la mañana en la que empecé a recibir los trabajos en mi correo no pude evitar emocionarme al tener la oportunidad de analizar las ideas y la forma de expresión de los

estudiantes frente al tema propuesto. Tal emoción duró tan sólo unos instantes al comprobar la sistemática copia que habían hecho, cuando menos, una docena de estudiantes. De aquí en adelante se presentó una desarticulación enorme con la planeación de las sesiones, pues de los grupos conformados se realizaría el proyecto audiovisual que se tenía programado como cierre del curso.

Ante dicha situación, no sabía exactamente qué hacer. Comencé lo que podría llamarse una perorata -en el sentido pleno de la palabra- que interpelaba a los estudiantes por su sentido ético, por su patente indolencia ante las situaciones que estábamos abordando y que eran relativas al sufrimiento real de compatriotas a lo largo del territorio nacional, etc. Cuando ya llevaba buen tiempo de mi discurso, la profesora que me acompañaba hizo un alto al notar la evidente emoción que me invadía. Dijo que varios estudiantes tenían cosas que decirme, relativas a cómo se sentían con los encuentros y los ejercicios que se les estaban planteando. De esta manera comenzó una retroalimentación espontánea que, en su momento, he de admitir, se sintió más como un paredón que cualquier otra cosa. A pesar de lo duro que fue ser interpelado por decenas de jóvenes -a los cuales ni siquiera les conocía la voz hasta ese momento-, sirvió para evidenciar ciertas falencias que estaban pasando desapercibidas en mi novato ejercicio docente.

Un estudiante realizó un aporte que fue fundamental el cual evidenció que, efectivamente, yo no me encontraba en sintonía con la condición real de los estudiantes. Lo que dijo en cuestión fue “yo en esta clase siento que tengo que saber las respuestas”. En ese momento y luego de agradecer el comentario, no pude evitar pensar que algo tan obvio lo había omitido completamente: desde un principio no dejé claro que las sesiones tenían un interés exploratorio y no tanto evaluativo ni calificativo. No era necesario que conocieran a

profundidad la historia nacional o que entendieran todos los conceptos sociales, políticos y económicos que entraban en juego en el acontecer del conflicto. Lo que se buscaba realmente era la participación activa de los estudiantes, aunque fuese errónea, para que juntos pudiéramos llegar al objetivo central del proceso que era la desnaturalización de la violencia y la guerra a través del entendimiento de ciertos conceptos y dinámicas históricas. Posiblemente este aire “evaluativo” o incluso “punitivo” que percibieron los estudiantes de mi parte fue un factor importante que influyó en su baja participación. Así mismo, ciertas actitudes que me fueron comentadas de manera más privada por parte de la profesora que me acompañaba en los espacios también llevaron a que muchos estudiantes me percibieran, cuando menos, como un docente petulante que despreciaba sus intentos de participación. La profesora lo comentó de la siguiente manera: “(sic) ellos sienten que en tu clase están siendo tratados como si les dijeran «a ver, estúpido, responde»”. También me dijo que yo tenía ciertos ademanes que daban a entender algo así como desespero, desconcierto e incluso decepción, cosa que admitió que era difícil de evitar pues ella misma también lo hacía. “(sic) Cuando ellos no te responden correctamente tu como que te desesperas, tuerces los ojos, como que te rascas así la cabeza [procede a hacer el gesto] y yo lo entiendo porque es muy difícil. A veces le salen a uno con unas vainas que mejor dicho, pero hay que tratar de controlarlo”.

En esa misma conversación, le comenté a la profesora sobre cómo era posible que las cosas hubiesen cambiado tanto si “sólo habían pasado ocho años desde mi generación”, dejando entrever el gran desconcierto que me causaba la situación en la que se encontraba el que alguna vez fue mi colegio. Ella me respondió que “ocho años es bastante”, así mismo hizo hincapié en los efectos de la educación virtual durante la pandemia: según ella, no sólo habían

dejado de aprender la enorme mayoría del contenido temático, sino que el principal daño que tuvo el confinamiento fue un detrimento importante en la socialización de los jóvenes. Como ya se comentó previamente, la profesora adujo que si bien los estudiantes se encontraban en una edad que en cualquier otra circunstancia hubiese sido considerada como madura, haber vivido el último par de años en encierro equivalía a no haberlos vivido plenamente, es decir, que si empezaron el confinamiento con 14 años al terminarlo con 16 la perspectiva y la actitud seguían siendo, en esencia, la de un joven de 14. Esto es algo que definitivamente fue omitido por mi parte ya que, en términos prácticos, me había limitado a servirme de los Estándares Básicos en Competencias en Ciencias Sociales como también los Estándares de Competencias Ciudadanas -así como otros documentos oficiales del Ministerio de Educación- para poder ubicarme y así delimitar el grado de conocimientos previos que, en teoría, deberían haber alcanzado los jóvenes hasta grado décimo. Esta “confianza” que tenía en las aptitudes y los conocimientos previos de los jóvenes se veía estimulada por mi experiencia previa como estudiante de la Institución, pues en ese entonces se había consolidado un ambiente de aprendizaje considerablemente propicio que se cimentaba en una óptima planta docente y se reflejaba en un resultado histórico en el examen de Estado que siempre quedaba en primer lugar por encima de todos los demás planteles educativos oficiales así como otros tantos privados del municipio.

Aquí es posible afirmar que faltó proyección de mi parte, como docente, a la hora de realizar un diagnóstico adecuado sobre los estudiantes, pues en las sesiones de aprendizaje planteadas en la unidad didáctica nunca se previó realizar ningún tipo indagación sobre los conocimientos previos de éstos. Cometí el error de pensar que bastaría con analizar meramente el contexto de los jóvenes -mediante los ejercicios enunciados previamente- para

saber cómo conectar las ideas de raigambre benjaminiana que se les planteaba con la forma en cómo entendían y vivían su vida. Craso error, no sólo por dejar de lado los conocimientos temáticos sino por pensar, inocentemente, que habría una voluntad activa de los estudiantes por realizar las actividades que, supuestamente, evidenciarían sus subjetividades y su contexto.

Este último elemento lleva a otra cuestión importante que aportó al fracaso de la implementación didáctica: la falta de una herramienta evaluativa y calificativa que sirviese para medir lo que se estaba haciendo, así como garantizar cierto control para asegurar la participación de los estudiantes. Para nadie es un secreto que el proceso evaluativo y calificativo tiende a convertirse en un medio punitivo que castiga el error o la falta. Sin embargo, en este caso no hubiese servido tanto para eso -principalmente porque mi rol era ser un docente temporal- sino principalmente para ubicar tanto al docente como a los estudiantes en lo que se estaba haciendo y lo que quedaba por hacer. De esta forma, la ausencia de dichas herramientas hizo del proceso algo difuso, casi como si cada encuentro fuese siempre “el primero”, haciendo que los estudiantes entendieran las sesiones como curiosidades de “un universitario que viene a decirnos cosas sobre la Paz” en vez de como un proceso, aunque exiguuo, que apuntase a consolidar un actitud de activa interpelación a los “discursos que legitiman la violencia” así como a la narrativa histórica que le es propia.

CONCLUSIONES

“No los pongas a escribir” fue lo que me dijo la directora del curso 1003 luego de hablar con ella sobre los tropiezos que estaba experimentando con los jóvenes estudiantes en las primeras sesiones del proceso ¿cómo puede uno enseñar historia sin utilizar la lectoescritura? sobre todo cuando lo planeado está hecho con base en actividades donde tiene un lugar importante el hecho de escribir. La verdad es que la unidad didáctica que se planteó para este proceso terminó convirtiéndose en poco más que “papel mojado”. Como se pudo ver, sólo fue posible realizar las primeras tres sesiones según lo planeado antes del inevitable choque. Sin embargo, esto puede que haya tenido consecuencias más positivas que negativas ¿por qué? Para responder esto hay que tener en cuenta diversos elementos.

Como se comentó en el apartado dedicado a las conversaciones fuera de clase con los docentes de la institución –“Charlando con los profes”-, el efecto de la pandemia fue demoledor en el proceso de aprendizaje de los jóvenes estudiantes. A esto hay que sumarle un entorno con varias necesidades insatisfechas, tanto físicas como emocionales, en el que viven los estudiantes. La misma directora de curso me comentó, apesadumbradamente, que no era raro que algunos de sus estudiantes fuesen sin desayunar al colegio o que incluso su contexto era tan duro que estaban expuestos a dinámicas tan nocivas como el narcotráfico - véase el caso del estudiante consumidor con padres expendedores-. Así mismo, otra docente, esta vez del área técnica agropecuaria del colegio, me comentaba acerca de una atmósfera de abandono casi generalizado de los padres de familia hacia sus hijos. De manera un tanto tosca y sin disimular sus prejuicios -pues se trataba de una mujer mayor que muy posiblemente había interiorizado estos valores a lo largo de su vida- me decía cómo la “entrada de la mujer en el campo laboral” hacia que “(sic) los chinos quedaran solos en la casa”. Más allá del

patente machismo que reviste esa afirmación, hay algo cierto en lo referente a la cuestión del abandono. Efectivamente, al ser los padres en su mayoría obreros de distinto tipo, cuyo tiempo y energía están supeditados al trabajo que les permite reproducirse ellos y su entorno, los jóvenes tenían pocas oportunidades de socializar con estos y, por tanto, de lograr interiorizar los “valores del hogar” que les trataban de inculcar en el escaso tiempo que tuviesen de interacción.

Esto secunda lo que analizamos más arriba respecto a lo esgrimido por Daza cuando afirmaba que “instituciones de socialización como la familia habían dejado de funcionar”. Igualmente, conllevaba a que los lugares de enunciación de la subjetividad de los jóvenes fueran otros externos y ajenos tanto a la familia como a la institución escolar (1996, pág. 3). En consecuencia, los jóvenes terminaban acudiendo al mundo que les ofrecía ese aparato que tanto vi en el aula y que me impresionó su uso difundido casi sin reserva -en contraste con mi época en la misma institución, cuando sacarlo en clase era motivo de regaño inmediato-: El celular. De este y del internet del que se nutre, los jóvenes sacaban los significados para dotar y ejercer su vida social, configurando, a su vez, su forma de ver el mundo. Teniendo esto en cuenta, es posible afirmar que por eso es por lo que su percepción está tan anclada en lo novedoso -o lo que se vende como tal-, en el hoy, en el ahora, en el “todo ya”. De la misma forma que deslizaban incesantemente sus dedos de abajo hacia arriba en las pantallas de sus smartphones para ver más y más clips, memes, publicaciones, etc., esperaban ellos que se desarrollara la clase: su tiempo de atención era demasiado corto, aun ante actividades eminentemente lúdicas.

Sin embargo, no todo fue un fracaso: el choque que viví cuando sucedió el plagio masivo que dio lugar a una espontánea retroalimentación, suscitada por la docente que me acompañaba,

sirvió también para evidenciar la situación real de los jóvenes. Y es que, con una situación como la expresaba líneas atrás, tratar de llevar a cabo la unidad didáctica pensada en un principio no hubiese sido ni siquiera armar “un castillo de naipes” sino más bien “construir una casa en el aire”. Casi con seguridad, es posible afirmar que de haber seguido ese camino los estudiantes no hubiesen aprendido prácticamente nada, pues ante la patente ausencia de conocimientos previos y escasas ideas de anclaje realizar actividades enfocadas desde una perspectiva eminentemente teórica era prácticamente inútil.

Por otro lado, el proceso sirvió también para identificar aquellas partes de lo planeado que tenían una potencia didáctica considerable: ese fue el caso de las canciones y la película final. Las primeras, por ser un medio accesible e incluso disfrutable -como se pudo evidenciar en algunos estudiantes- en que se describen con claridad las dinámicas más dramáticas del conflicto; la segunda por permitir a los jóvenes, y siguiendo la idea benjaminiana del “ejemplo”, observar ese “mundo posible” en el cual los actores históricos de la guerra reconocieran la humanidad en el otro, el histórico enemigo, afirmando así su propia humanidad y vislumbrando el camino a su posible *felicidad*.

Dejando clara la gran utilidad que tuvo el contenido audiovisual, surge un interrogante relacionado con el componente teórico ¿será posible enseñar Historia y desarrollar un pensamiento histórico prescindiendo de la lectoescritura y sirviéndose casi exclusivamente de audio, video y algunas actividades de corte lúdico y teatral? La Historia y su estudio, per se, conlleva el hecho de considerar siempre una gran cantidad de datos referentes a los acontecimientos para poder así comprenderlos y sopesarlos. Sin esto, ¿es posible entender la Historia? ¿Es posible entender lo que es un relato histórico, lo que propugna y lo que oculta, sin saber a ciencia cierta qué fue lo que pasó? Claro, “lo que pasó” no fue “lo que pasó” si

no “lo que se dice que pasó” -res gestae, rerum gestae- y el “decir lo que pasó” le es dado, como vimos, a los *vencedores*. Pero, más allá de esta consideración, a lo que apunta la pregunta es a saber si existe la posibilidad de caer víctima de una interpretación pasiva de la Historia por no tener con qué ejercer resistencia ante el relato histórico imperante. Esta pregunta queda abierta, aunque nos aventuramos a responder: sí, *aunque no necesariamente*. Dependería del joven en cuestión el contrastar todo lo que vea y oiga para poder armarse un posicionamiento frente al relato histórico. Pero de ahí, también surge otro interrogante -que ya trasciende los límites de este escrito- ¿está el joven dispuesto a hacerlo?

Un último elemento que sería necesario analizar es la dimensión de lo que yo como docente novato quería lograr con los jóvenes. Aún en el escenario donde éstos no hubiesen atravesado los dos años de pandemia y educación virtual y que hubiesen tenido, a su vez, los conocimientos previos y las ideas de anclaje necesarias para un abordaje del pensamiento histórico que controvirtiera la noción de “Progreso” y de linealidad histórica que subyace a la perpetuación del conflicto; aún ante tal situación, nada garantizaba que se hubiera llegado a buen término. Nada aseguraba realmente la consecución de este objetivo de aprendizaje. Recuperando lo planteado por Benjamin en su breve texto sobre *Una pedagogía comunista*, se puede afirmar que mi pretensión pecó en cierta medida de los mismo que la “pedagogía burguesa”: separé, en la práctica, “el objetivo de la educación”, al plantear toda una hoja de ruta que pretendía generar en el estudiante un aprendizaje, de “la naturaleza del educando”, al no tener en cuenta el contexto y la condición particular del estudiante con el que me iba a encontrar. (1989, pág. 109)

Una primera clase de somera presentación de los objetivos e intenciones del proceso que se pretendían llevar a cabo tuvo un alcance, a lo sumo, pírrico. Posiblemente, lo que se debió

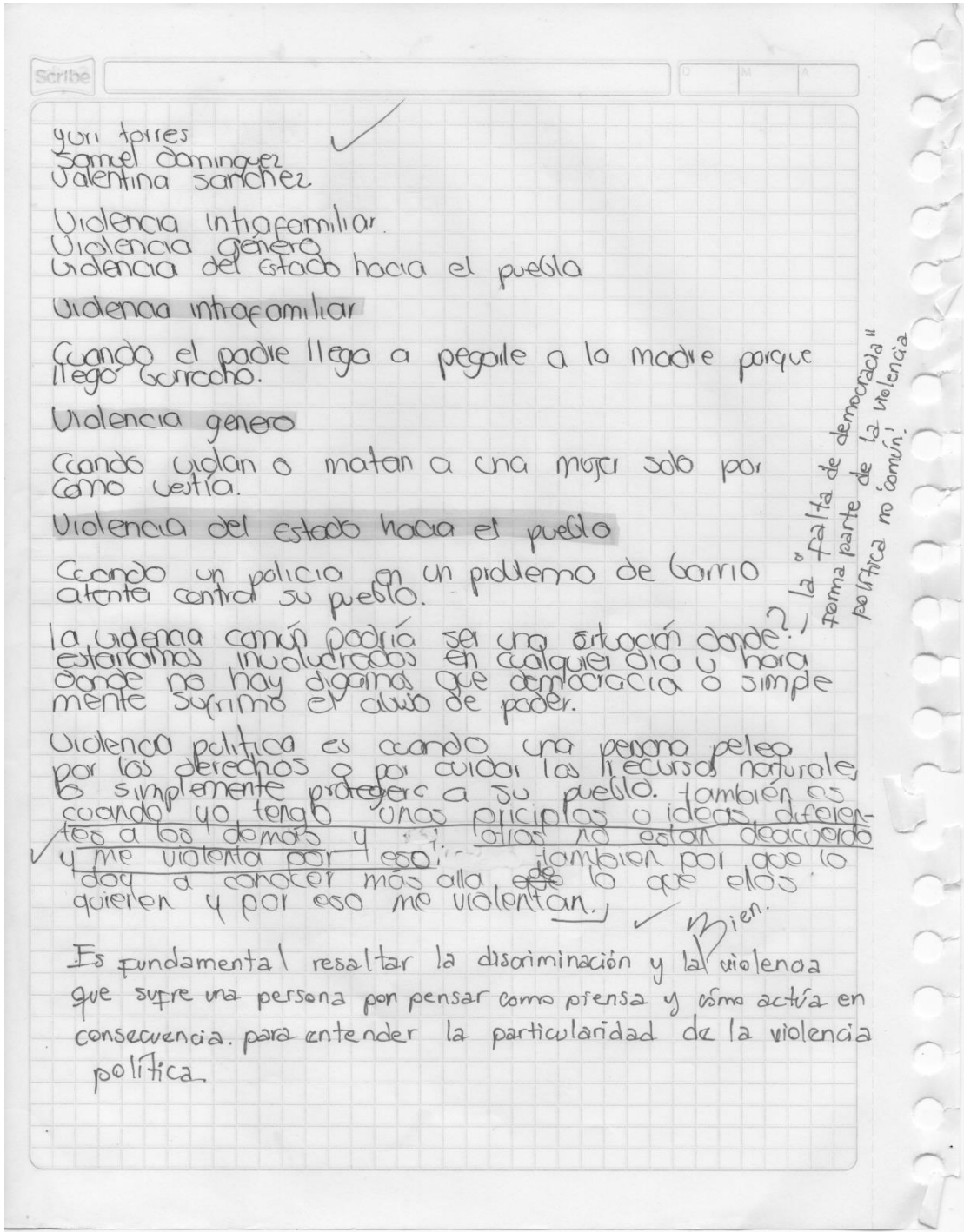
hacer en primer lugar era haber indagado con los actores educativos por la condición misma de los estudiantes respecto a su proceso educativo -como terminó sucediendo colateralmente con los docentes- así como informarme sobre los contextos y diversas problemáticas que pudieran haber estado sufriendo -cosa que también sucedió espontáneamente con el coordinador disciplinario-. Sin embargo, parte de esta falencia escapa a mi responsabilidad pues el tiempo del que se disponía era muy corto y hacer una intervención en el campo que tuviese en cuenta todos esos elementos hubiese requerido, cuando menos, del doble de tiempo.

En ese orden de ideas, queda patente el gran papel que juega la reflexividad que como docentes debemos tener para nuestro ejercicio. Si nos anquilosamos en una forma específica de hacer las cosas, éstas no saldrían bien -suponiendo que se logre algo-. Tal situación es la que se vive con el típico *funcionario educativo* -pues me niego a llamarlo profesor- que sólo se dedica a “talleriar” y dejar fotocopias cada año más ilegibles, todo con el fin de sacar notas y justificar su sueldo. Es nuestro deber ético profesional y sobre todo ético-político el mantener un actitud crítica con lo que estamos haciendo, tratando siempre de revisarlo, actualizarlo y mejorarlo, aumentando así nuestra experiencia y abriendo la posibilidad de reflexionar y confeccionar un saber pedagógico que nutra nuestro hacer y el de nuestros colegas.

Pese a todo, se debe reconocer que lo poco que se logró con los estudiantes fue significativo: ver a aquella joven moviendo la cabeza al ritmo del beat de “La jungla” mientras le prestaba atención a la letra que narraba el drama de ser un soldado reclutado obligatoriamente por un Estado que se empeña en perpetuar el esfuerzo bélico; las risas de la mayoría al observar las diversas jugarretas que filmó Sergio Cabrera en medio de las cuales se diluía el antagonismo

de los enfrentados en el conflicto; la forma en cómo verse separado de amigos y enfrentado a estos por un color, así fuese tan sólo en los breves momentos de una actividad lúdica, hacía que se sintieran extraños y considerasen igualmente extraño el motivo de tal separación; todo esto es la evidencia de que pugnar por una desnaturalización del acontecer de la guerra, de que construir una potencial interpelación ante aquello que justifique la violencia contra el otro es algo posible. En todos los jóvenes de este país está la disposición, aunque dormida, de empezar a pavimentar el camino a la Paz de la mano de un nuevo entendimiento sobre nuestra Historia.

Anexo 1. Talleres realizados por los estudiantes durante la segunda sesión. Tema: diferencias entre la violencia “común” y la violencia “política”. (Nota: estos talleres fueron devueltos a los estudiantes con algunos comentarios los cuales se encuentran en las márgenes y al final de las hojas.)



un día caso

un día por la mañana mis padres
estaban en la entrega de notas
EN LA CUAL YO SABIA QUE NO ME
HABIA ido BIEN por lo tanto
cuando llegaron mis padres me
insultaron y me agredieron físicamente

Violencia común: Es la ~~mas~~ que mas
se genera diariamente y en personas
del común

Violencia política: Es la cual se juega por
la manera de pensar en el ambiente
político - Se juzga y se violenta a la persona
por pensar como piensa. Esta violencia la ejercen
grupos poderosos que no solo exterminan físicamente
a las personas sino además, con el pasar
del tiempo, generan estigmatización.

Josue Barrera
Jerson Ramirez
Cristian Rey
Alirio Peña ✓

1003

Gabriela Faneta

Hatzari Preciado ✓

Gabriela Vásquez

- 1 Violencia intrafamiliar: Situación de maltrato físico y psicológico en los hogares
 - 2 Bullying: Maltrato verbal, físico, mental en las instituciones
 - 3 Violencia pública: Situaciones de agresión (tiendas, baños, etc)
- Ej: Peleas entre los padres que causan daño psicológico en sus hijos.
- Ej: Discriminación (orientación sexual, color de piel, apariencia, religión).
- Ej: Muertes a causa de no dejarse robar

La violencia común es una situación que puede llegar a pasarnos a todos en cierto punto de nuestra vida de alguna manera, mientras que la violencia política es aquella que está dirigida a ciertas personas que tienen un tipo de idea política y se les tilda de algo, ej: comunista-universitario público

→ Los que les tildan de "algo" son grupos poderosos dispuestos a usar la violencia contra los tildados en cuestión. Esto genera estigmatización.

1003

DD MM AA

Ariadna Rincon

Yisael Valentina Avila Hortua


Dana Manuela Castañeda Rodriguez ✓

Lida Yamile Diaz llanos

1. Diferencia en orientación sexual: El caso de una pareja homosexual que fue atacado por una señora mayor con un palo por ~~los~~ abrazarse y darse un beso.

2. Diferencia de origen o raza: El asesinato en un tiempo y maltrato hacia los indígenas.

3. Diferencia de opinión: Es el conflicto que se crean debido a la diferencia de opinión, la cual empieza como una pelea pequeña pero esta se vuelve más grande.

La violencia política es la que afecta a  personas comunistas o universitarios de pública en la violencia común es la violencia que se da en cualquier situación y a cualquier persona — No sólo a "comunistas" y/o "universitarios" sino a TODAS las personas que se identifiquen con una ideología concreta y opuesta a la de grupos poderosos dispuestos a usar la violencia.

Violencia. ✓

• ~~Violencia~~ :

• violencia interfamiliar: Papá llega borracho y le pega a su hija junto también a la mamá con abuso verbal.

~~Abuso de~~ • Abuso de Autoridad: Los policías le pegan a la gente ~~de~~ sin razón solo por el hecho de tener un uniforme.

Violencia en las Escuelas: Amenazas donde hay golpes por diferentes puntos de vistas.

Diferencia entre violencia Política y Común

La violencia política incluye con personal, régimen del gobierno (Presidente, alcaldes, gobernantes), entre ellos mismos y el pueblo. y la común es que el gobierno al pueblo.

Resaltar la identidad: la persona que se identifica con una ideología en concreto sufre discriminación y es violentada por el grupo con poder de ideología opuesta.

Daniel Gabor.
Sofia Muñoz
Gabriela Duarte. > 1000.

Juan Esteban Avila
Ubeimar Laguna Cardenas
Juan Diego Lopez
Samuel Guayacondo
Gabriel Orlando Villota

✓ *¡Mejorar redacción!

Violencia Cotidiana

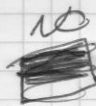
Cuando le roban a una persona mientras iba caminando al trabajo

Cuando mi mamá me compara con otras personas

Cuando una persona le pega a un animal de la calle

Cuando alguien le pega a su pareja porque

Cuando te discriminan por ser ~~negro~~



Diferencia violencia 'común' ↔ violencia política

La diferencia entre la violencia común y la violencia

política es que en la violencia política es que

en la violencia? común cualquier persona puede sufrir

Y en la violencia política por lo general solo

sufrir personas que siguen una ideología política

diferente a los de los dominantes → diferente a la del grupo

que detente el poder, y que es discriminado y violentado dicha razón.

Rommel Amaya Daniel Amaya
Schatten Gómez Schatten Gómez 1003
Laura Rincon Laura Rincon

x Cuando roban a alguien. ya que le meten miedo y lo amenazan de hacerle daño. ✓

x Cuando mis compañeros se pelean por problemas poco relevantes. Ya que se agreden y afectan a los de su alrededor. ✓

x Cuando ~~mi~~ un padre le pega a sus hijos por estar influenciado por el alcohol. ✓

- para mí la diferencia entre violencia común - y política, es que en la común nadie esta exento de que le suceda ya que son problemas del día a día en la política solo ~~le~~ le ocurren algunas personas que intentan cambiar al gobierno,

ya que se ^{sienten} ~~si~~ parte del cambio
y al gobierno no le parecen.

No se limita únicamente al "gobierno" sino
a cualquier grupo poderoso dispuesto a ejercer violencia
contra personas con ideas y acciones contrapuestas a las
suyas.

[Faint, mirrored handwriting, likely bleed-through from the reverse side of the page]

Violencia Común:

Sucedde por problemas cotidianos
como emborracharse o robar.

Violencia Política:

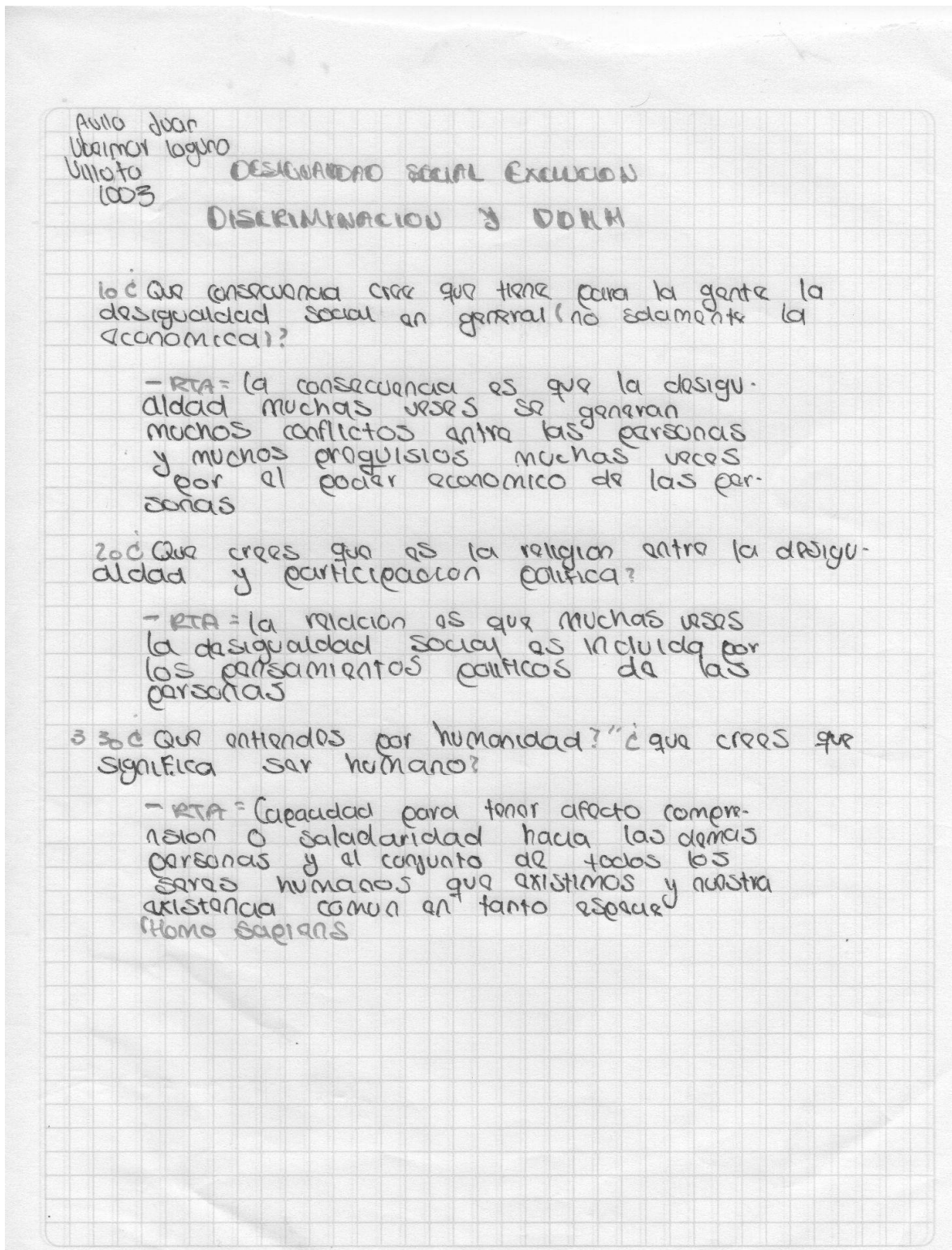
Sucedde por tener una ideología
diferente y muchas veces no
consecuente para las personas.

↓
Ciertas personas.

Daniel Restrepo.

Cuando "certain personas" están
dispuestas a ejercer violencia. contra ~~otras~~
otras por el hecho de pensar y hacer
en oposición de sus intereses.

Anexo 2. Talleres realizados por los estudiantes durante la sexta sesión. Tema: Desigualdad social, exclusión política, discriminación y DDHH.



Actividad

Luisa Pelayo y Valeria Bermudez

* Que consecuencia cree que tiene para la gente la desigualdad social en general?

Rta: La división social y tratos diferentes según la clase social.

* Cual es la relación entre desigualdad y participación política.

Rta: Que cuando la gente participa politicamente se crea desigualdad en la sociedad por sus preferencias.

* Que entiendes por "humanidad" ¿ Que crees que significa ser humano.

Rta: Trato hacia una persona, aprender a vivir en sociedad con mas personas.

* Derechos humanos y que relación crees que existe en estos derechos y el hecho de "ser humano".

Rta: Son los derechos que tenemos todos los humanos en general.
Como seres humanos tenemos que hacer cumplir estos derechos.

Maria Jose Vargas y Karen Juliana Perez 1003
Scribe

Las consecuencias de las desigualdades son la falta de oportunidades, descontento de la gente más pobre y choques entre la población.

La desigualdad influye en la participación política por ejemplo una persona de bajos recursos no tiene influencia política para obtener un cargo político.

La humanidad es la capacidad de empatizar y socializar con las demás personas y el ser humano es un ser pensante y racional.

Los derechos humanos son normas que nos permiten vivir dignamente y que no se pueden vulnerar.

faller 2 Desigualdad social, exclusión, discriminación y DDHH.

1. En terminas generales; qué consecuencias crees que tiene para la gente la desigualdad social general (no solamente económica)?
2. ¿Cual crees que es la relación entre (desigualdad) y participación política?
3. ¿Que entiendes por "humanidad"?
¿que crees que significa ser humano?
4. Con base en lo abordado ¿Que son los derechos humanos? Y ¿que relación crees que existe en estos derechos y el deber de ser humano?

Desarrollo

1. hace que las personas se sientan discriminadas ~~por~~ en general, y eso causa sentimientos negativos y pensamientos.
2. que hay diferencia siempre por ejemplo de edades
3. Ser humano para mí es vivir y sentir en armonía y con conciencia lo que sucede en este mundo medio cruel.
4. las derechos humanos son aquella que como humano te corresponde como el derecho a la vida y la libertad y como para mí la humanidad representa armonía creo que ahí se conecta con los derechos humanos, con el poder vivir y existir en paz, libertad y al expresarse

Hatzari Preciado Juan Peña

Gabriela Vazquez Daniel Restrepo

Alirio Peña

1.

las consecuencias son muchas entre esas
la falta de oportunidades, El desprecio
la falta de empatía, Terminan siendo
marginados, Mas conflicto, Etc

2.

~~la relación viene en el momento
nace con la diferencia de ideas
la cual hace que opinen y digan que~~

la relación que hay entre estos
dos es que muchas veces la
desigualdad se induce y se
promueve desde la participación
política, como por ejemplo cuando
un estado no esta de acuerdo
con otro y le dicen a su
pueblo que se comporte igual

3.

Para mí la humanidad es ver por la otra persona, me refiero a que tienes que entender que todo el mundo sufre como para hacerle daño; ser humano es ser una persona pensante, y con fallos lo cual demuestra lo débil que somos.

son aquellos que todos tienen por ser humano

Daniel Anaya Schatten Gomez

Preguntas

- 1 En términos generales ¿que consecuencias crees que tiene para la gente la desigualdad social en general (no solamente la económica)?
- 2 ¿Cual crees que sea la relación entre desigualdad y participación política?
- 3 ¿Que entiendes por "humanidad"? ¿Que crees que significa ser humano?
- 4 Con base a lo abordado en la clase anterior ¿que son los derechos humanos? ¿Que relación crees que existe en estos derechos y el hecho de ser humano?

Obsección

- 1 Sociales, ambientales, emocionales, consecuencias psicológicas
- 2 No todos tienen el acceso a participar en el evento como los votos

3

Juan Diego Lopez Samuel Guayacando 1003

Desigualdad Social, Exclusión, Discriminación y DDHH

1 ¿En términos generales ¿Qué consecuencia crees que tiene para la gente la desigualdad social en general (No solamente la económica)?

Rta/ Que no se tienen las mismas oportunidades en la sociedad ya que pueden haber preferencias por su color de piel por su estado social, por ser mujer, orientación sexual por ejemplo, que la gente insulte y trate mal a una persona con bajos recursos como un vagabundo, un niño, solo por su estatus social

2 ¿Cual crees que es la relación entre la desigualdad y participación política?

Rta/ Solo se tiene en cuenta solo para personas poderosas y muy influyentes, y así como en la desigualdad, la humanidad se centra en la 5 personas de alta casta social

3 ¿

Taller #2 Desigualdad social

1 La desigualdad social tiene como consecuencia principal el aumento de la violencia de la sociedad y discriminación.

2 que al no todos apoyar a un mismo "partido" pueden ocurrir confrontaciones o divisiones en el país

3 La humanidad es algo que ha ido cambiando a lo largo de los siglos debido a que los derechos y la libertad han cambiado

Dominguez Sanchez

DIAS MES AÑO

Taller

Ariadna Iguaran

Laura Rincon

1003

1 Una de las consecuencias en el Pacífico ya que no es solo por lo económico sino también por nuestro color de piel y cultura.

2 La relación entre desigualdad y participación política es que hay personas que no ejercen su voto por que hay personas que no les gusta o simplemente no les dejan y no hacen posible su derecho.

4 Los derechos humanos: Es algo que ya tienen y que se deben dar por el solo hecho de ser una persona más y la relación que tienen con ser humano, es que tienen que recibir esos derechos, los cuales ya te pertenecen.

3 La humanidad: Es crecer conocer y vivir experiencias, para tener un conocimiento y hacer un uso bueno de él.



Avila Valentina
Dana Castañeda

Angie Clavijo LD03

DD MM AA

Taller n: 2

1) Enfrentamientos, prejuicios, competitividad
(Política) (género) (Plata)

2. No se los consideran a las demás personas, a lo cual se refiere que no tienen los mismos derechos.

3. Es un grupo de personas que tienen derecho a libertad,

4. Los derechos humanos son las cosas que una persona obtiene y su relación con la humanidad es que no se pueden quitar o cambiar.

REFERENCIAS

Teatro para la vida: Rutas de Orientación a través del teatro para la prevención y protección de desplazamiento forzado y violencia sexual basada en género. (2013) ACNUR -

CIDEMOS. recuperado de:

https://cidemos.org/mediateca/files/TEATRO_PARA_LA_VIDA_completo.pdf

Barbero, J. M. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. Revista *Pensar Iberoamérica*, Vol 6. recuperado de: [https://ies28-](https://ies28-sfe.inf.d.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/64/Martin_Barbero_Jovenes_comunicacion_e_identidad.pdf)

[sfe.inf.d.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/64/Martin_Barbero_Jovenes_comunicacion_e_identidad.pdf](https://ies28-sfe.inf.d.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/64/Martin_Barbero_Jovenes_comunicacion_e_identidad.pdf)

Benjamin, Walter (1989) *Una Pedagogía comunista* en: Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes. Editorial Nueva Visión: Buenos Aires, 1989.

Benjamin, Walter; Oyarzun, Pablo (trad.) (2008) *El Narrador*. Santiago de Chile: Ediciones metales pesados.

Belvedresi, Rosa. (2013). ¿Puede la memoria del pasado decir algo sobre el futuro? en: Mudrovcic, María & Rabotnikof, Nora (Coordinadoras). En busca del pasado perdido: Temporalidad, historia y memoria. (págs. 88-99). Editorial Siglo XXI.

CONTRAVÍA TV. (30 de septiembre de 2004) *CONTRAVÍA CAP 58. Formación del paramilitarismo en Colombia. (30/10/04)* [Archivo de video]. Recuperado de:

<https://youtu.be/9wFu7rJPgW>

Daza G., Ricardo (1996) La política nacional de juventud. Revista *Nómadas*, núm. 4, marzo, 1996. Universidad Central. Bogotá, Colombia. recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118896012>

deDecca, Salvadori. (2013) Historia a contrapelo: sobre vencedores y vencidos en:

Mudrovcic, María & Rabotnikof, Nora (Coordinadoras). En busca del pasado perdido: Temporalidad, historia y memoria. (págs. 138-156). Editorial Siglo XXI.

El Nuevo Siglo. Periódico. *92% de los soldados pertenece a los estratos 1, 2 y 3.*
recuperado de: <https://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/09-2016-92-de-soldados-pertenece-a-los-estratos-uno-dos-y-tres>

Hidalgo, Jymy Alexander. (2012). *Evolución del uribismo en Ciudad Bolívar: un análisis histórico, 2002-2007.* Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, vol. 39, núm. 1, enero-julio, pp. 145-180. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/34165/34308>

Los peces de la vida, Juan José Hoyos. Periódico El Colombiano, Web. Recuperado de:
https://www.elcolombiano.com/historico/los_peces_de_la_vida-CVEC_AO_4136574

Mate, Manuel Reyes. (2018). *El tiempo, tribunal de la historia.* Madrid: Editorial Trotta.

Mate, Manuel Reyes. (2006) *Medianoche en la historia: comentarios a las tesis de Walter Benjamin «sobre el concepto de historia».* Madrid: Editorial Trotta.

Palermo, Sandra Viviana. (2011) *El hilo sutil de la rememoración. Felicidad y redención histórica en la obra de Walter Benjamin.* ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política N.º 45, julio-diciembre, págs. 575-594. Recuperado de:
<https://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/743/741>

Programadora CM&. (4 de febrero de 2010). *AGENDA CM& "Elección presidencial 2002"* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/aj7A0wdJe3s>

Radetich Filinich, Natalia. (2012). *El arte, la técnica y lo político: a propósito de La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica, de Walter Benjamin* En: Revista Argumentos. Estudios Críticos De La Sociedad, (68), 15-28. Recuperado de:
<https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/259>

Useche, Óscar; Pérez, Clara. (2018) *Territorio, jóvenes y ciudad: La resistencia de los jóvenes en los territorios urbanos.* Revista Pucara, N° 29, págs 51-69. Recuperado de:
<https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/issue/archive>