

La subjetividad política docente en la enseñanza sobre el conflicto armado en Colombia

DIEGO H. ARIAS GÓMEZ*

Resumen

El presente artículo se propone ahondar en la subjetividad política en relación con la enseñanza sobre la violencia política en Colombia, en concreto profundiza en la experiencia de un docente que realiza un particular ejercicio pedagógico de enseñanza sobre el conflicto armado, en la que acompaña a un grupo de estudiantes de último grado de educación media a una zona campesina. Para ello se recurrió a relatos de vida a partir de entrevistas en profundidad. Esta iniciativa está cruzada, de principio a fin, por la subjetividad política del docente, que permanentemente declara su lectura del mundo y la importancia de conectar los temas de la convulsionada historia reciente nacional y las opciones ético-políticas propias.

Palabras clave: enseñanza de la historia, subjetividad política docente, conflicto armado, violencia política

Recepción: 26-06-2020
Aceptación: 8-03-2021

The Teaching Political Subjectivity in Teaching on the Armed Conflict in Colombia

Abstract

This article delves into the experience of a teacher who carries out a pedagogical teaching exercise on the Colombian armed conflict, in which he accompanies a group of final grade students to a rural area. This initiative is crossed, from beginning to end, by the political subjectivity of the teacher, who permanently declares his reading of the world and the importance of connecting the issues of the upheaval in recent national history and his own ethical-political options.

Key words: history teaching, educational political subjectivity, armed conflict, political violence

Ni la subjetividad hace, 'todopoderosamente', la objetividad, ni ésta perfila, de forma inapelable, la subjetividad. Para mí, no es posible hablar de subjetividad a no ser que se comprenda en su relación dialéctica con la objetividad. No hay subjetividad en la hipertrofia que la convierte en creadora de la objetividad, ni tampoco en la minimización que la entiende como puro reflejo de la objetividad. En este sentido, solo hablo en subjetividad entre los seres que, 'inacabados', se hayan hecho capaces de saberse inacabados, entre los seres que estén dispuestos a ir más allá de la 'determinación', reducida así a condicionamiento y que, asumiéndose como sujetos, por no estar determinados, puedan arriesgarse como sujetos, por no estar determinados. Por eso mismo, no hay manera de hablarse en subjetividad en las compresiones objetivistas, mecanicistas, ni tampoco en las subjetivistas de la historia. Solo en la historia como posibilidad y no como determinación se percibe y se vive la subjetividad en su relación dialéctica con la objetividad.

Freire, 2001, p. 68

Colombia es un país que lleva décadas de conflicto armado interno, fruto de una compleja combinación histórica de varios factores, entre ellos, según el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2013), problemas sobre la tenencia de tierra, fallas estructurales del sistema democrático, impunidad y falta de justicia campeante, imposibilidad de alternativas políticas legales y ausencia institucional del Estado en muchas regiones del país. Según el CNMH esta confrontación ha dejado 220 000 muertos entre 1958 y 2012, y la cuenta continúa porque persiste el accionar de grupos legales e ilegales y al igual que muchas de las causas que le dieron origen.¹ En las últimas décadas este conflicto se ha agudizado por cuenta de la influencia del narcotráfico y la ampliación de las redes delincuenciales con sectores políticos y empresariales, hecho que condujo a la judicialización en 2006 de más del 30% del Congreso de la República y a la apertura de varios procesos judiciales por paramilitarismo al expresidente más famoso del país.

Quizá por la omnipresencia de la guerra, y por la indiferencia de las elites hacia las más de ocho millones de víctimas, esta confrontación no ha sido objeto deliberado y riguroso de las políticas educativas. Han sido, más bien, los movimientos populares y las organizaciones sociales las que desde sus propias iniciativas han hecho importantes esfuerzos en torno a estrategias para divulgar

.....
1 Según la *Fundación Ideas para la Paz*, en los primeros cien días del gobierno de Duque "se destacan el incremento del número de víctimas de desplazamiento y confinamiento (un alza del 21% con respecto al periodo de agosto a octubre de 2017) y el aumento en el número de agresiones y homicidios de líderes sociales (del 115% y 143%, respectivamente). Además, hay incrementos notables de homicidios en zonas de disputa, como lo son los departamentos de Putumayo y Arauca, y regiones como el Bajo Cauca, el Norte de Antioquia y el sur del Chocó. En Cauca y Nariño también se registran incrementos en el número de muertes violentas. Recuperado de http://ideaspaz.org/media/website/FIP_100diasduque.pdf

.....
* Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Grupo de investigación Educación y cultura política. Doctor en educación, Magíster en sociología de la educación. Correo: dhariasg@udistrital.edu.co El presente texto hace parte de los resultados de la investigación titulada "El conflicto armado según estudiantes de Bogotá" financiada por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital, código 2460270419.

la comprensión de este fenómeno, especialmente en espacios de educación no formal.

El estudio de la enseñanza de la historia reciente en educación básica y media es relativamente nuevo en Colombia (Rodríguez y Sánchez, 2009). Por muchos años esta convulsionada realidad entró fragmentariamente a las escuelas gracias a la dinámica de ONGs y de derechos humanos y al compromiso de docentes que mantenían simpatías con grupos políticos (Herrera, Ortega, Cristancho y Olaya, 2013). Sin embargo, las políticas educativas han hecho en las últimas dos décadas tímidos acercamientos a los pasados violentos, especialmente por medio de orientaciones curriculares para el área de ciencias sociales, tales como los lineamientos (MEN, 2002) y más tarde con los estándares de competencias (MEN, 2004a), que prescriben los contenidos específicos del mundo social e histórico para todos los grados y niveles de educación básica; aquí se restringen los temas sobre la realidad nacional especialmente al grado décimo, donde los ítems sobre el conflicto armado y la violencia política tienen un espacio limitado.² Más recientemente, al calor de los diálogos de la guerrilla con el gobierno Santos, surge la llamada *Cátedra por la paz* (Congreso de la República, 2014), que inicialmente despertó la esperanza en múltiples sectores, pues se pensó que por fin se abordarían de una manera integral y compleja los contenidos referidos al último medio siglo de conflicto social y armado que ha dejado una secuela de más de 200 000 muertos (CNMH, 2013).

Sin embargo dicha *Cátedra* resultó ambigua y esquemática en su promulgación, pues después de unos preámbulos ambiciosos finalmente reglamentó la obligatoriedad de implementar un extenso número de temáticas, doce en total, de las cuales solo algunas atañen al conflicto, con el agravante que deja en potestad de las instituciones educativas el escoger solo dos de ellas:

- a) Justicia y Derechos Humanos.
- b) Uso sostenible de los recursos naturales.
- c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.
- d) Resolución pacífica de conflictos.
- e) Prevención del acoso escolar.
- f) Diversidad y pluralidad.
- g) Participación política.
- h) Memoria histórica.
- i) Dilemas morales.
- j) Proyectos de impacto social.

.....
² “Análisis del periodo conocido como “la violencia” y establezco relaciones con las formas actuales de violencia. Identifico las causas, características y consecuencias del Frente Nacional. Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia (...). Asumo una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados en el país y en el mundo. Asumo una posición crítica frente a los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, teniendo en cuenta las posturas de las partes involucradas” (MEN, 2004^a, p. 38).

- k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales.
- l) Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Posteriormente, el Ministerio de Educación edita unas *Orientaciones* para la implementación de esta *Cátedra* (Chaux y Velásquez, s/f), en la que explícitamente articula sus contenidos a asuntos comportamentales, como son las competencias ciudadanas y a las dinámicas de convivencia escolar (MEN, 2004b), más que a la comprensión del pasado y al compromiso con acciones en pro de tal fin. Estas *Orientaciones* pasan de largo el estudio de la violencia política vivida en el país por tantos años y se centran en proponer unas relaciones escolares pacíficas y no conflictivas. La polisemia del concepto *conflicto* se asume prioritariamente desde las relaciones individuales e interpersonales, a la vez que es despojado de su dimensión política e histórica a la luz del derecho internacional y de la dinámica de confrontación entre grupos armados con el Estado. Para este documento oficial,

(...) es prioritario ayudar a las nuevas generaciones a aprender a relacionarse de maneras mucho más pacíficas, incluyentes y democráticas que como ha sido en las anteriores generaciones. Así mismo, es importante identificar, promover y visibilizar prácticas pacíficas, solidarias y creativas que ya han desarrollado grupos de jóvenes. Necesitamos promover actitudes, creencias y prácticas consistentes con culturas de paz, especialmente en los contextos en los que las prácticas de exclusión, agresión y violencia han sido comunes. (Chaux y Velásquez, s/f., p. 9)

Cuando se alude al *conflicto*, pese a reconocer la existencia de una prolongada guerra que ha dejado millones de víctimas, ello se hace en función de proyectar el manejo adecuado de las emociones en la escuela, las relaciones armónicas y la inclusión de la participación en los cauces institucionales:

Los niños y adolescentes requieren guías para comprender las tragedias del pasado y plantear hacia el futuro nuevas formas de relacionarse con los demás, basadas en el manejo constructivo de los conflictos, la prevención de la agresión, el respeto por las diferencias y las diversas identidades, la valoración de la democracia, la participación política, la cultura de la legalidad, el Estado de Derecho y los Derechos Humanos. (p. 10)

Para el Estado la prioridad en el ámbito escolar es el buen comportamiento ciudadano, más que el análisis y el entendimiento de las tragedias sociopolíticas que nos han precedido (Arias, 2015). Así, bajo la renombrada etiqueta de *educación para la paz* los estudiantes son convocados a regular su comportamiento, a relacionarse pacíficamente y a aceptar las normas y pautas institucionales.³ El entendi-

.....
³ Aspecto que también está en sintonía con algunos de los objetivos de los *Estándares de ciencias sociales*: “Promuevo campañas para fomentar la cultura del pago de impuestos y ejerzo vigilancia sobre el gasto público en mi comunidad” (MEN, 2004^a, p. 39).

miento del pasado, el análisis de las causas y consecuencias de décadas de conflicto, la responsabilidad de actores, organizaciones y funcionarios, las repercusiones en el presente, las múltiples miradas e intereses, las penurias de las víctimas, las ideas de los escolares o de los docentes al respecto, entre muchas otras cosas, quedan obliterados en estas normativas.

En distancia de estos propósitos oficiales, el presente texto da cuenta de parte de una investigación mayor interesada en comprender y caracterizar los ejercicios docentes sobre el pasado violento y el conflicto armado en Colombia, desde la categoría de *subjetividad política*, entendida como el denso y largo proceso mediante el cual los sujetos decantan los influjos del medio y frente a su realidad construyen identidad, se posicionan, se proyectan y relatan su pasado (Ruiz y Prada, 2012). En concreto se buscó analizar relatos de docentes sobre sus prácticas de aula sobre el tema, para ello se trabajó con entrevistas a profundidad con 15 docentes de educación básica y media de distintas ciudades del país. En el presente artículo se profundiza en el relato de un profesor participante en el estudio.

Una dimensión potente, aunque no muy recurrente en los diálogos con los docentes, lo constituyó la importancia de las apuestas personales, las militancias, las opciones éticas o las subjetividades políticas que estos invocaban para abordar con sus estudiantes los pasados traumáticos. En otras palabras, frente a un mayoritario tratamiento superficial, reducido y fragmentado de temas que tienen que ver con el histórico conflicto armado colombiano, en la investigación, una minoría de docentes evidenciaron que le dedican más tiempo en el calendario escolar, más recursos en el uso de estrategias metodológicas, son menos simplistas en su exposición y más explícitos en pronunciarse frente a la importancia de garantizar que sus estudiantes comprendieran en profundidad estos fenómenos. La constante de estos pocos docentes consistió en que articularon el contenido pedagógico de estos temas álgidos que presentaban en sus clases a sus propias apuestas políticas. De la presentación y análisis de una de sus narrativas va el presente artículo.

Metodológicamente se acudió a los relatos de vida (Bolívar, 2014), en una perspectiva autobiográfica, por cuanto interesaba dar cuenta de la experiencia del sujeto profesor desde su propia narración. Esta perspectiva revista importancia ya que no analiza el relato en su mera singularidad, sino que lo articula con los contextos históricos vividos, para el caso del profesor participantes del presente estudio, se trata de la violencia política de las últimas décadas, “lo que exige una comprensión más profunda de las interrelaciones entre estructura contextual y agente” (p. 712). Los estudios de la vida de los profesores ponen en relación la vida personal y la historia social en la que se posiciona.

Esta interacción entre sujeto y estructura, en los relatos de vida, pone de manifiesto la importancia de la fuerza de las realidades que contribuyen a la toma de opciones y decisiones, y que en algunos casos las determinan, pero también revela con fuerza la manera como los sujetos esquivan las presiones que le impone el medio, para no reproducir los pensamientos, deseos y comportamientos aceptados. En tal sentido, este recurso metodológico habilita considerar, como en las conclusiones se verá, que más allá de una potencia

individual, el presente relato se constituye en una posibilidad para afirmar modos de ser y hacer docentes alternativos al hegemónico, bajo el entendido que “la tarea de esta transformación es hacer visible los modos en que los relatos de vida personales están mediados por imperativos culturales y políticos más amplios” (Bolívar, 2014, p. 716).

Nociones sobre subjetividad política

Según González (2012) la subjetividad es una producción simbólico-emocional de las experiencias vividas por las personas, para el autor “la realidad que nos rodea desde muy temprano se configura subjetivamente a través de nuestras relaciones con los otros” (p. 13). Por ello lo subjetivo no es reductible a lo individual, por cuanto las experiencias se tienen en entornos sociales y cualquier elaboración personal siempre está atravesada por las vivencias. Para el autor, “la acción está configurada subjetivamente en el sujeto de la acción, pero a su vez, está configurada dentro del espacio social en que ella acontece” (p. 23). Esta primera definición es complementada por Tassin (2012) para quien la subjetividad –subjetivación, en sus términos– no es un estado sino que es un proceso, lo que quiere decir que corresponde a una permanente disyuntiva, de “una desidentificación, de una salida fuera de sí, más que la de un devenir sí mismo, más que una apropiación de sí, un recogimiento de sí que identifique un ser a lo que es, o a lo que se supone que debe ser, o a lo que desea ser, o incluso a lo que se le exige que sea” (p. 37). Por ello la subjetividad no corresponde necesariamente a la identificación, porque su esencia es la errancia, el nomadismo, la aventura, un devenir indeterminado. Esta definición resulta clave para entender, en el marco de la presente investigación, la manera como algunos docentes postulan una subjetividad que resiste el espíritu de la época, en el sentido de anunciarse propositivas, beligerantes y preocupadas por lo colectivo.

González (2012), por su parte, diferencia la subjetividad individual de la subjetividad social. Esta última se configura en una dimensión discursiva, representacional y emocional, en una integración de procesos macro y microsociales ocurridos en la familia, la escuela o el barrio. El ejemplo que usa para describir este tipo de subjetividad consiste en la falta de seguridad sobre sí mismos que tienen algunos grupos de América Latina, fruto de densos procesos de exclusión y desconsideración a los que han sido sometidos. Aquí se da una convergencia de producciones subjetivas de grupos poblacionales con condiciones de vida y posiciones sociales determinadas. En este marco se articulan las subjetividades individuales, que siempre parten de la historia vivida al interior de un grupo social y que si bien se expresan en un presente, dada su historicidad, no es posible reducir a las experiencias actuales. Sin embargo, para el autor, siempre hay posibilidad de eludir el pensamiento impuesto y “es precisamente sobre esa subjetividad singular que la persona emerge como sujeto generando opciones subjetivas frente a lo socialmente dominante” (González, 2012: 24). Por tanto, no caben generalizaciones, ya que cada formación subjetiva depende de múltiples factores, lo que remite a la necesidad de indagar la configuración subjetiva en el marco de procesos sociales particulares.

En esta línea, un cariz clave de la subjetividad social es la subjetividad política, en tanto decanta procesos estructurales que informan sobre las relaciones de poder, el funcionamiento de la sociedad, el posicionamiento hacia el presente y las posibilidades futuras de un orden deseado, se diría con Lechner (2002). Para este autor “dando cabida a la subjetividad, la política da al ciudadano la oportunidad de reconocer su experiencia cotidiana como parte de la vida en sociedad” (p. 12). Para este autor, la subjetividad política, en tanto pliegue de lo social, permite entender que las experiencias individuales de miedo, de interpretación del mundo, de memoria histórica o de afectos y emociones, remiten a realidades estructurales que trascienden a los sujetos.

En las sociedades contemporáneas la caracterización de las subjetividades políticas se vuelve muy compleja a causa de la erosión de viejos esquemas que perfilaban con fuerza estilos subjetivos más o menos homogéneos. En particular, la fuerza vinculante que en su momento tuvo el Estado para definir maneras de ser, pensar y existir, han cedido (Lewcowitz, 2006), para dar lugar a la imposición de nuevos agentes que fungen como vectores que trazan con fuerza aspectos que contribuyen a delinear otras subjetividades contemporáneas (Arias, 2012). Evidentemente, una manera de experimentar estas subjetividades emergentes consiste en evidenciar que las personas ya no importan al Estado como ciudadanos, sino en tanto consumidores, torciendo la lógica de los derechos exclusivamente al ámbito del consumo y legitimando así la estrechez política en la que la democracia se reduce a escoger de entre varias opciones a un candidato en época de elecciones. En estos días “el mercado libra a cada uno a su propia iniciativa y a su propia capacidad de hacer su vida, y bajo estas nuevas condiciones el Estado se convierte en un mero administrador de sus efectos” (Duschatzky, 2001, p. 131).

La subjetividad política carga un carácter externo que implica su configuración, pues si bien hablar de subjetividad implica una construcción interna desde las experiencias sociales, la subjetividad política remite explícitamente a un conjunto de condiciones fuera del mismo sujeto, pero, por otra parte, según Tassin (2012), comporta una ruptura respecto a la pertenencia sociohistórica que se tiene, por lo que se debe actuar de forma distinta a lo que bajo su nombre le habría sido dado: “Decir que no es el heredero testamentario de lo que es, es decir que no está obligado por su ser o su pasado, que no existe ley o norma que dicte su conducta, que debe inventarse inventando lo que él hace de su ser o de su pasado” (p. 38). En términos de Lechner (2002), pese a que la subjetividad se produce en cauces estructurales, no se agota en ellos, ella “siempre produce un excedente extra-sistémico, un ‘plus’ que desborda cualquier institucionalización” (p. 53). Para el caso de la presente investigación, este tipo de subjetividad que rompe con los esquemas que moldean maneras de ser y de pensar temerosas y conformistas, en el marco de décadas de conflicto armado, desaparición forzada y desplazamiento, irrumpe en varios docentes, cuya dimensión política es enunciada a propósito de la enseñanza de temas que atañen a ese pasado violento.

Un ejercicio docente en zona de conflicto

Para empezar, conviene indicar que la configuración de la subjetividad política docente convoca elementos de orden biográfico, donde las experiencias vividas

antes de la práctica docente fueron determinantes para definir el tipo de docente que se quiere ser. Así, las vivencias familiares, los aprendizajes en el colegio o la universidad, la cercanía con movimientos populares, el habitar en sectores deprimidos o las militancias de juventud dejaron su huella en las opciones presentes de maestros que hacen apuestas alternativas para enseñar pasados álgidos. Para el caso del presente estudio, el recorrido vital del profesor José⁴ lo habilitó para afrontar la manera arriesgada de enseñar a sus estudiantes qué es el conflicto armado. A continuación, se presentan y analizan fragmentos de su relato de vida obtenidos en el marco de la investigación en mención.

Alguien me decía que uno no podría ser profesor del Distrito si no había sido “ñero” [habitante de calle], y yo decía: “sí, pero usted tampoco puede ser profesora de sociales, si no ha militado en alguna huevonada, porque es que esto es muy difícil aprenderlo mirando por la ventana”. Entonces, lo que me lleva a mí a estudiar [enseñanza de] ciencias sociales no son inquietudes del orden intelectual ni académico, porque uno entra de primíparo a estudiar sociales y uno no sabe nada. La primera clase que me hicieron en la universidad era Taller de lengua, que era una vaina ahí de escritura, y yo pensé “huy, pero esto de sociales es chévere”, yo pensé que eso era sociales. Pero hoy la motivación lo es la preocupación, la inquietud del orden político como tal. En la inquietud de orden político yo podría pensar que mi vida ha girado, primero, en mi juventud, desde una lógica vinculada al pensamiento anarquista. Me gustaba mucho la escuela de Ferrer i Guardia, el descreer en el mundo. Lo que pasa es que ya después me di cuenta que descreer en todo es una postura goda, en el sentido que lleva al quietismo. Luego una vinculación con las miradas que desde América Latina se han tenido con el mundo, la idea de construcción de poder popular. Es decir, la idea de construcción de poder popular pero que no es sinónimo del pueblo en armas, así que me parece que el poder se construye desde referentes de asociatividades, pero estos referentes no pueden estar en el plano de lo doctrinal, sino que vuelvan otra vez al plano de la comprensión del mundo.

El contenido político que marca la enseñanza del pasado reciente no es un asunto circunstancial de la práctica de este docente, sino que es un elemento transversal que antecede su profesión. El compromiso político que enarbola es parte de un trasegar mayor, porque para él, antes de pararse frente a un grupo hay que haber tenido en la vida cierto recorrido organizativo, y que se materializa a propósito de un tema sensible que decide trabajar con sus estudiantes. Esto hace parte de su “comprensión del mundo”.

Por otro lado, el matiz político es autoinvocado desde el ejercicio docente de José, sin dicotomías y sin problemas para establecer prioridades respecto a las demandas oficiales, que relega en función de sus opciones fundamentales. Para este docente toda práctica pedagógica es concomitantemente política, máxime si se es docente de ciencias sociales. En sus palabras,

.....

4 Se cambió el nombre para preservar su identidad.

(...) yo soy freiriano, cien por ciento, en el sentido de que todo proyecto pedagógico es un proyecto político, de todo lado, de cualquiera. No hay un proyecto que sea neutral políticamente. Hasta esos que se enuncian como neutrales tienen una apuesta política consciente o inconscientemente. Si no hay pasión por estos temas, simplemente no se hace.

Teniendo en cuenta este recorrido y estas opciones, se entiende que este docente conecte la lógica de la enseñanza de los pasados recientes con la formación política (Arias, 2018), en tanto los contenidos sobre los despojos de tierras, la impunidad sobre los victimarios, la conformación de grupos armados y la connivencia del Estado con el narcotráfico, por ejemplo, se prestan perfectamente para interpelar el presente y cuestionar el desorden estructural vigente (Lechner, 2002). Para José, ante la fuerza de las contradicciones de la realidad colombiana no es posible ser neutral. Aquí, lo político, más que una cuestión de opciones es asunto de coherencia al momento de narrarnos como nación.

El núcleo del ejercicio de enseñanza que narra el profesor José consiste en una singular experiencia donde lleva anualmente a un grupo de estudiantes del último grado de formación de educación media de la ciudad de Bogotá a una zona campesina a más de 700 kilómetros de distancia, viaje que emprenden por carretera. Esta zona, al norte del país, por su ubicación estratégica representa un histórico escenario de conflicto de actores armados, especialmente de paramilitares contra la población civil.⁵ Gracias a la acogida de organizaciones sociales y educativas este docente ha logrado garantizar las redes de apoyo y de trabajo pedagógico para llevar adelante su proyecto político-pedagógico. Aquí la explicación de su expedición en extenso:

Hoy tenemos una salida que ya tiene otro cariz, ya no es contemplativa, sino que es parte de un ejercicio escolar que los estudiantes realizan y que involucra otras áreas, no solo sociales. En ese contexto, hemos podido vincularnos con los procesos en ciertas zonas del país, especialmente en el departamento del Cesar, en la zona del centro del Cesar, en el corredor minero, y ese vínculo estrecho con esos procesos sociales nos ha permitido conocer de lleno la problemática de allí, y tener una muy buena aceptación de parte de las comunidades, y poder llevar a los estudiantes a que conozcan de fondo problemas centrales, como el problema de la tenencia de la tierra, el problema de la violencia contemporánea, el paramilitarismo, todo este asunto desde la voz de los habitantes de los territorios. Entonces, lo que tenemos como nuestro foco de atención es en el modelo de desarrollo, el extractivismo como cabeza del modelo de desarrollo, y lo que hemos encontrado es el vínculo estrecho entre violencia, conflicto armado y el modelo de desarrollo; lo muestran los estudios, lo muestran las estadísticas. En el caso del Cesar viene la titulación de concesiones mineras y al

.....
 5 Según el CNMH (2013) la lógica de la guerra ha sido diferenciada entre los diferentes actores armados, así, los paramilitares se han caracterizado no solo por cargar con más asesinados, sino por tener más sevicia en sus actos. “La violencia contra la integridad física es el rasgo distintivo de la violencia paramilitar, mientras que la violencia contra la libertad y los bienes define la violencia guerrillera. En otras palabras, los paramilitares asesinan más que las guerrillas, mientras que los guerrilleros secuestran más y causan mucha más destrucción que los paramilitares” (p. 35). Entre 1980 y 2012 los paramilitares fueron responsables del 59% de las masacres, la guerrilla del 17,3% y la fuerza pública del 8%. Sobre asesinatos selectivos documentados, a los paramilitares se les atribuye el 38,4%, a la guerrilla 16,8 y a la fuerza pública 10%.

poco tiempo arranca la espiral de masacres y desplazamiento forzado de pobladores para desocupar las zonas para hacer la extracción. Ahí encontramos la posibilidad de estudiar de forma real, sobre un problema real. Muchas veces la escuela lo que hace es simular cosas, aquí nos metemos con un problema real.

En este caso, la enseñanza de la historia reciente deja de ser un ejercicio simulado y artificial en el que los escolares son expuestos a temáticas distantes y ajenas, probablemente importantes para el profesor, pero no siempre para los jóvenes. Fenómenos como el paramilitarismo, la insurgencia o el desplazamiento dejan de ser temáticas con el mismo nivel de importancia que industrialización, desarrollo o tercer mundo, en el sentido de ser unos contenidos fríos que se memorizan para pasar un examen, tal como lo arrojó la investigación para la mayoría de profesores en el país (Arias, 2018). En esta línea, el profesor José narra el fuerte impacto que toma en los estudiantes esta experiencia vital, ya que la convivencia diaria con las víctimas del conflicto durante varias semanas, participar en sus cotidianidades, escuchar directamente sus dramas y compartir el ambiente de intimidación que flota en el aire de la zona, constituyen vivencias insustituibles que probablemente marcarán por siempre a sus estudiantes.

Aquí se combinan los conocimientos teóricos sobre la guerra en Colombia, que son trabajados con los estudiantes semanas antes del viaje, y el contacto directo con los campesinos del territorio. Este ejercicio también gana en la articulación con otros saberes escolares, ya que es un ejercicio colectivo que involucra a otras disciplinas escolares, donde, por ejemplo, se aprende sobre técnicas de cultivo, se aporta con la construcción de estufas amigables con el ambiente, se estudia el nivel de potabilidad del agua en un contexto minero, se estudian las tradiciones culturales directamente, entre otros aspectos, bajo el principio de que esta dinámica no implica un aprovechamiento de los recursos y saberes de los pobladores, sino un aprendizaje conjunto y un diálogo de saberes. Al decir de Jimeno (2019) aquí suceden *comunidades emocionales*, como procedimiento narrativo para sobreponerse a la violencia gracias a eventos públicos donde los que no han padecido los estragos de la violencia, en este caso los estudiantes, no solo se solidarizan con el dolor de las víctimas sino que se involucran con ellos en acciones de verdad y justicia.

La subjetividad política de José está enlazada con la perspectiva de las víctimas del conflicto, ya que trasciende el tratamiento lastimero que impulsa el discurso oficial y procura un acercamiento solidario a sus penurias, a la vez que procura pequeños aportes que mejoren su calidad de vida y, sobre todo, promueve acciones conjuntas para denunciar y transformar las condiciones que los pone en desventaja en las pujas por el poder regional y nacional.

Cuando uno se vincula estrechamente con los pobladores en los territorios, y empieza a entender las dinámicas que están ocurriendo ahí, y le empiezan a contar cómo era eso antes, qué fue lo que pasó en determinado momento, por qué están peleando ahorita, entonces uno empieza a entender un poco de cosas que no se ven a simple vista. Eso lo logramos. Intentamos desarrollar con los estudiantes no solamente que vayan a usufructuar un saber o unas experiencias de una gente, sino poder aportar algo. Ese aporte está en las piezas comunicativas que ellos construyen en distintos

formatos: videos, revistas. Distintos formatos que les pueden servir a los pobladores de distintas maneras, para sus propias peleas, o para preservar su memoria.

Al escuchar al profesor es evidente que el ejercicio pedagógico se conecta con la subjetividad política porque José tiene un posicionamiento ante la realidad del país, que trasciende su ejercicio profesional, pero que obviamente lo incluye. Por eso la importancia del reconocimiento de las estrategias para divulgar las luchas de los pobladores y de los ejercicios de memoria, que, vistos en terreno, también funcionan como eficaz recurso didáctico para analizar el conflicto armado colombiano con los escolares.

La experiencia no solo es significativa para el profesor José, quien ya tiene un marco interpretativo del mundo y trata de comprometerse en la medida de sus posibilidades para denunciar la situación de los campesinos del Cesar y del proyecto minero-industrial que los afecta, sino para los estudiantes, que, según este docente, nunca salen indemnes de este viaje al pasado-presente de su país. El profesor José narra que con otros colegas decidió reemplazar el acostumbrado paseo anual a paraísos turísticos, usual en los estudiantes de último año, por una clase en la que las explicaciones magistrales y los libros de texto fueron reemplazados temporalmente por los testimonios de los pobladores, el calor del caribe y la vivencia directa en el territorio. En este sentido, los objetivos formativos que declara son complementados al precisar lo que busca con esta intervención, en la que resalta la distancia respecto a moldeamientos ideológicos. Ante la pregunta sobre qué busca en sus estudiantes con esta práctica, José responde:

Busco, sobre todo, no que se vuelvan historiadores, sociólogos, antropólogos, nada de eso. No busco que se vuelvan de izquierda, ni que se vayan al monte [a la guerrilla]. Lo que busco es que cada uno entienda cómo funciona el sistema, el sistema en el que estamos. Que cada uno entienda que somos un engranaje dentro de ese sistema, y que uno puede tomar la decisión de ser un palo en el engranaje o ser funcional. Pero que lo haga conscientemente. Estos chicos están en un momento donde toman la decisión de su vida, de qué van a hacer hacia adelante, de su formación profesional, su proyecto de vida. Ese es un punto de quiebre. Entonces que las decisiones que tomen las tomen conscientemente y no solo pensando en su bienestar individual. Yo aspiro a que los estudiantes a final de año tengan una lectura del mundo, una idea, una ética responsable frente al mundo y esa posibilidad de responder les permita tomar una decisión responsable. Que si quiere hacer plata y meterse en una petrolera, pues hermano hágale, pero entienda las implicaciones de esa decisión. No se trata de que se vuelvan sociólogos o antropólogos, porque hay sociólogos y antropólogos igualmente funcionales, el asunto es que uno entienda qué lugar ocupa y qué lugar quiere ocupar en el sistema. Me interesa contribuir para que ellos tengan una posición frente al mundo, incluso desde el punto de vista ético, político. Eso es crucial en la formación de estos chicos.

¿Un ejemplo a replicar?

Como se ha observado, el profesor José configura una subjetividad política que

lo habilita para pronunciarse sobre la realidad nacional en términos complejos y sistémicos sin caer en el emprendedurismo individualista que actualmente el poder neoliberal agencia, especialmente en el campo educativo (Jódar y Gómez, 2007), y que se materializan en las políticas educativas del país que, como se ha mencionado, someramente trazan directrices sobre la enseñanza del pasado reciente (MEN, 2004a; Chau y Velásquez, s/f.). Subjetividad política que lo posiciona, también, para concebir su ejercicio docente como parte de las plataformas de su compromiso político, específicamente respecto a la comprensión que puede suscitar en sus estudiantes sobre el conflicto armado.

La experiencia narrada por el profesor no ha sido ajena a muchas dificultades, que él mismo reconoce, tales como la reticencia de algunos padres de familia, de colegas y de directivas escolares que no dejan de extrañarse con este experimento pedagógico, sumado a los problemas de seguridad en el territorio al que llega con menores de edad, las alteraciones de la normalidad académica para cubrir en la institución los docentes que acompañan este viaje de varios días, la falta de articulación con algunas áreas académicas o las dificultades de orden económico para costear el viaje, al lado de sus propios temores por los riesgos que corre. Este no es un camino plano. No se trata de romantizar una intensa iniciativa fruto de reflexiones colectivas y de maduraciones pedagógicas que difícilmente es replicable en otros contextos, para algunos tal vez imprudente, y que quizá termine cuando el mismo profesor José no esté en la institución educativa.⁶

Con este ejemplo no se trata de establecer un arquetipo sobre lo que debe ser la práctica escolar sobre los pasados traumáticos o un modelo de subjetividad política docente en un país fragmentado, dividido y adolorido por tantas décadas de violencia. Trato de descubrir pistas pedagógicas para asomarnos de otra manera al conflicto, para reconocer la potencia de hacer visible lo que muchos docentes hacen al respecto, de divulgar iniciativas que en muchos lugares se adelantan, particularmente a propósito de la enseñanza sobre un conflicto armado de más de seis décadas que parece curtir la piel social de Colombia, acostumbrada a tanta sangre y dolor. En estos momentos de perplejidad y crisis, la voz del profesor José nos recuerda lo clave que resulta reivindicar la trayectoria vital de los docentes, su subjetividad, máxime si se dedican a la transmisión de pasados violentos, y en medio de esas opciones nos devuelve la esperanza en que es posible un ejercicio pedagógico que conecte vitalmente con la política.

.....
6 Para el momento de elaboración del presente artículo supe que el profesor José renunció al colegio y la experiencia no se siguió llevando a cabo.

Bibliografía

- Arias, D.(2012). Subjetividades Contemporáneas. Dinámicas sociales y configuración de las nuevas generaciones. *Revista Pedagogía y Saberes*, (37), 63-72.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134-146.
- Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. *Revista Mexicana de Sociología*, 19(62), 711-734.
- Chaux, E. y Velásquez, A. (s/f). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- CNMH (2013). ¡Basta ya! *Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe general Grupo Memoria Histórica*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Duschatzky, S. (2001). Todo lo sólido se desvanece en el aire. En S. Duschatzky y A. Birgin (comps.), ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión en tiempos de turbulencia (Pp. 127-149). Buenos Aires: FLACSO.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- González, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahita, A. Díaz, A. y P. Vommaro (comps.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (Pp. 11-30). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Herrera, M., Ortega, P., Cristancho, G. y Olaya, V. (2013). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jódar, F. y Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. *Revista mexicana de investigación educativa*, (32), pp. 381-404.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: Lom.
- Lewcowitz, I. (2006). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Ley N° 1.732 Cátedra por la paz. Congreso de la República de Colombia, Bogotá, República de Colombia, 1 de septiembre de 2014.
- MEN (2002). *Lineamientos curriculares ciencias sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2004a). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2004b). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Rodríguez, S. y Sánchez, M. (2009a). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), pp. 15-66.
- Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze. *Revista de Estudios Sociales*, (43), pp. 36-49.