

# **Enseñanza del conflicto armado en la escuela: entre la memoria y el abandono**

Estudio de caso en los colegios IED Alberto Lleras Camargo y Gimnasio los Andes

Carolina Sierra Rangel

Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Estudios Sociales

Dirigido por: Óscar Alejandro Quintero R.

PhD. en Sociología

Profesor Asistente

Departamento de Sociología

Universidad Nacional de Colombia

UNIVERSIDAD DEL ROSARIO  
ESCUELA DE CIENCIAS HUMANAS  
MAESTRÍA EN ESTUDIOS SOCIALES  
BOGOTÁ, D. C.

2016

## Contenido

Agradecimientos .....	6
Introducción .....	7
Capítulo I. La enseñanza del conflicto en el contexto educativo.....	13
1.1    La enseñanza de los conflictos armados en el contexto educativo. Casos y experiencias internacionales.....	13
1.2    Estudios sobre el conflicto en Colombia.....	28
1.3    El estado de la enseñanza del conflicto armado en Colombia, normativas y dinámicas institucionales.....	36
1.3.1    Política pública en educación y lineamientos curriculares en ciencias sociales.....	39
1.3.2    La ‘Cátedra de la paz’ .....	43
1.3.3    Las comisiones históricas, informes y estrategias pedagógicas.....	44
1.4    Conclusiones .....	53
Capítulo II. Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano .....	56
2.1    Problemática y objetivos de investigación.....	56
2.2    Marco conceptual .....	59
2.2.1    Educación y memoria. “¿De qué hablamos cuando hablamos de memoria?” .....	59
2.2.2    Prácticas narrativas como forma de resignificación del pasado .....	62
2.2.3    Escuela y memoria, narrativa pedagógica .....	67
2.3    Metodología de investigación .....	73

2.3.1	La investigación cualitativa como tendencia en los estudios sobre enseñanza del conflicto.....	73
2.3.2	Elección de casos, participantes y escogencia de técnicas e instrumentos .....	77
2.3.3	Las escuelas donde se desarrolló la investigación .....	79
2.3.4	Reconocimiento del campo.....	80
2.3.5	Escogencia de grupos y manejo de horarios .....	81
2.3.6	Participantes y fuentes .....	82
2.3.7	Técnicas e instrumentos: limitaciones de la investigación, fuentes y recolección de la información.....	82
2.3.8	Revisión documental.....	83
2.3.9	Entrevistas a docentes .....	85
2.3.10	Observaciones de clase .....	87
2.4	Procesamiento y análisis de la información .....	90
2.4.1	Obtención de la información.....	90
2.4.2	Codificación y análisis de la información.....	90
2.5	Conclusiones .....	93
Capítulo III. La enseñanza del conflicto, los caminos del recuerdo y el olvido .....		96
3.1	Docentes, experiencias y trayectorias .....	96
3.1.1	Los profesores y sus características sociodemográficas .....	98
3.1.2	Contextos familiares .....	103

3.1.3	Perfil académico.....	106
3.1.4	Perfiles profesionales, experiencia y condiciones laborales.....	108
3.2	El conflicto armado interno en el contexto educativo. La palabra oficial: presencias y ausencias.....	113
3.2.1	Lineamientos en ciencias sociales, el lugar del conflicto y su aplicación en el aula 113	
3.2.2	Comisiones históricas y el llamado a la memoria.....	122
3.2.3	Propuestas, estrategias pedagógicas y resignificación de la práctica docente en torno a la enseñanza del conflicto armado interno .....	125
3.2.4	Percepciones de estudiantes frente al conflicto armado interno colombiano .....	128
3.3	Narrativas y transmisión del conflicto en el aula .....	135
3.3.1	El conflicto armado interno, un fenómeno que se debe superar .....	137
3.3.2	Las guerrillas: un actor social que perdió su ideal político de lucha contra la desigualdad social.....	138
3.3.3	El Estado, entre corrupción, política y negligencia en la lucha contra el conflicto 140	
3.3.4	La fatal aparición del paramilitarismo .....	143
3.3.5	Diversidad de narrativas: no existe una única forma de contarlo .....	144
3.3.6	Ausencia del tema.....	145
3.3.7	Los docentes se inhiben, argumentos de miedo.....	147
3.3.8	El valor de la experiencia.....	149

3.3.9	La política pública, elemento fundamental del texto .....	150
3.3.10	Materiales audiovisuales, el poder de la imagen .....	153
3.3.11	Eventos, espacios de la memoria .....	154
3.3.12	El uso de la prensa escrita, la contradicción entre el discurso y la práctica .....	156
3.3.13	El clima institucional .....	159
3.4	Conclusiones .....	160
	Conclusiones finales .....	162
	Referencias.....	171
	Anexos .....	178
	Anexo 1. Guía de entrevista .....	178
	Anexo 2. Fotografías .....	182

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer especialmente a los estudiantes y profesores de las instituciones Gimnasio los Andes y del I.E.D Alberto Lleras Camargo, quienes con su tiempo para realizar las entrevistas y su disponibilidad para dejarme compartir con ellos espacios de clase, enriquecieron los datos de esta investigación. También, a la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario, a los profesores de la Maestría en Estudios Sociales, quienes me orientaron en la construcción y desarrollo de esta investigación.

Un agradecimiento especial al tutor y director del presente trabajo Óscar Alejandro Quintero, quien me guio, me animó y fue mi apoyo incondicional a lo largo de este proceso, sus consejos y orientación fueron fundamentales para cumplir los objetivos que se propusieron en este documento.

Igualmente, a mi madre, Luz Marina Rangel, por su infinita paciencia, su amor incondicional por mí y sus enseñanzas basadas en el respeto y el trabajo honesto y dedicado.

Y por supuesto, a mi compañero de viajes, mi confidente, mi mejor amigo y novio mío, Juan Sebastián Plata Becerra, por su paciencia y apoyo incondicional. A todos mis amigos, mis colegas y mis compañeros de la maestría que compartieron conmigo y apoyaron mi investigación. A mis hermanos, Stefanía Sierra Rangel y Eduardo Sierra Rangel, que me han enseñado el valor de la amistad y la lealtad.

## **Introducción**

Desde hace varios años Colombia experimenta fenómenos de violencia de complejidad singular. Muchos factores han tenido relación con la continuidad y exacerbación del conflicto, como la persistencia del problema agrario, el desplazamiento, el narcotráfico, las tensiones entre el Estado central y las élites regionales, las diferencias entre el gobierno nacional y las fuerzas militares, la presencia de grupos armados ilegales tanto de derecha como de izquierda, los múltiples procesos de paz; todo ello ha ocasionado que el conflicto armado interno se constituya en un periodo de crisis y barbarie, que ha desgastado económica, social y políticamente al país. El Grupo de Memoria Histórica (GMH, 2013) lo describió como una guerra de enorme magnitud, ferocidad y degradación, con una gran cantidad de víctimas mortales, violación a los derechos humanos y graves consecuencias e impactos sobre la población civil.

Se trata de una guerra difícil de explicar no solo por su carácter prolongado y por los diversos motivos y razones que la asisten, sino por la participación cambiante de múltiples actores legales e ilegales, por su extensión geográfica y por las particularidades que asume en cada región del campo y en las ciudades, así como por su imbricación con las otras violencias que azotan al país. (GMH, 2013, p. 19)

El conflicto armado ha ocasionado la muerte de por lo menos 220.000 personas, sin contar las que siguen sin ser halladas. Las víctimas sobrevivientes de distintas modalidades de violencia y de guerra habitan los pueblos o ciudades del país, pero continúan a merced de la violencia que sigue golpeando a las poblaciones; miles de víctimas siguen sin acceder a sus derechos como ciudadanos. Diversos sectores académicos y políticos se han preocupado por analizar este fenómeno desde múltiples perspectivas, con el fin de encontrar las causas y las características de su desarrollo. Esto ha ocasionado la aparición de diversas narrativas, de diferente índole, que se

han reproducido o no dentro de la sociedad civil.

Este es el tema que deben tratar los docentes en la escuela. Sin duda no es sencillo. Por su propio contenido y su importancia para el presente, ¿cómo se puede hablar del pasado cuando es un tema también del presente?

Lo temporal nos presenta el conflicto armado interno como una temática aún más problemática. Hace solo apenas cuatro años que inició el actual proceso de paz con las guerrillas de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC); por lo tanto, no es solo la historia del pasado, sino la naturaleza del presente conflicto lo que lo hace muy complejo. Como lo indicó en su informe la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, el conflicto armado no tiene una modalidad de violencia distintiva. Los actores armados enfrentados han usado y conjugado todas las modalidades de violencia. Todos han desplegado diversas modalidades y cometido crímenes de guerra y de lesa humanidad, que han convertido a la población civil en la principal víctima del conflicto (GMH, 2013).

En resumen, el conflicto no es un hecho que podamos separar del presente. Es un proceso cuyo impacto es constante cada día y, por tanto, es un tema con más implicaciones políticas, que exclusivamente académicas. En cada contexto, la misma dinámica del conflicto es distinta e implica diferentes actores que se han transformado en el tiempo. Así, la enseñanza del conflicto en la escuela se convierte en un campo de investigación aún inexplorado y presenta diversos desafíos. Esta tesis trata de dar algunos aportes de conocimiento a partir de un estudio en dos colegios de Bogotá, sobre preguntas fundamentales, como el tratamiento del conflicto en las instituciones escolares y específicamente en las aulas, la concepción de los contenidos, el manejo de las fuentes, el rol del docente y la incorporación de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad, nos encontramos en la transición a un posible escenario posconflicto, en el que la educación y la enseñanza sobre el pasado reciente del conflicto serán fundamentales en la superación como sociedad civil de este fenómeno. Considerar que seremos una sociedad en posconflicto es reconocer que los sucesos de violencia acontecidos en nuestro país han marcado nuestra historia y a nuestra sociedad de una manera profunda, que supone enormes secuelas y desafíos por atender. En este momento, debemos preguntarnos, ¿cómo los jóvenes van a reflexionar acerca de la guerra, de la violencia y de nuestra historia? ¿Cómo van a conocer sobre la historia del conflicto? ¿Qué van a conocer y a desconocer? Preguntas que muchas organizaciones y el mismo Estado están empezando a reconocer, con el fin de establecer estrategias y políticas públicas que permitan el entendimiento de este problema en las escuelas.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación se inscribe en el campo de los estudios sobre la enseñanza de la historia reciente e intenta dar cuenta de algunos aspectos específicos sobre la enseñanza del conflicto armado colombiano, específicamente de dos colegios de Bogotá. Esto nos llevó a hacer una revisión sobre la literatura, la enseñanza de la historia reciente y los conflictos, los estudios sobre el conflicto armado en Colombia y la revisión de la política pública respecto a la enseñanza del conflicto, en la cual encontramos que la categoría de memoria histórica ha sido objeto de amplios debates en las ciencias sociales.

Desde las diferentes disciplinas se hizo un esfuerzo por construir definiciones que permitieran el abordaje de la memoria histórica como concepto analítico, intentando dar cuenta de la complejidad de la memoria que debe ser comprendida dentro de un entramado, pues las opciones llevadas a cabo por Estados, individuos y grupos sociales en relación con el pasado están atravesadas por sus formas de ver el mundo y por los diversos posicionamientos respecto a lo rememorado (Ricoeur, 1999; Jelin, 2002). Esto involucra elementos de índole política y ética,

puestos en juego en las políticas de la memoria en torno a las cuales se pregunta cómo indagar el pasado desde el presente. Sumado a esto, las políticas de la memoria desplegadas en cada país se enmarcan tanto en lógicas que atienden a contextos internos y coyunturas particulares, como en políticas internacionales que, en la actualidad, han privilegiado la figura del sujeto víctima, poniendo énfasis en la recuperación del testimonio y del trauma individual (Herrera, 2015). Dicha perspectiva sitúa en segundo plano el esclarecimiento de las circunstancias históricas que propiciaron los hechos de la violencia política, y con ello sustrae las posibilidades de apropiación del pasado por parte de las nuevas generaciones y de hallar en este claves para comprender el tiempo presente.

En Colombia, las memorias son más fragmentadas y los acontecimientos no logran articularse en temporalidades amplias que posibiliten mayor inteligibilidad; los fenómenos, las fuerzas y los actores sociales se traslapan unos a otros, lo cual crea grandes dificultades para la comprensión histórica de los acontecimientos, la sedimentación de memorias comunes y la implementación de políticas de la memoria. No obstante, en la esfera pública circulan los relatos sobre la violencia política y el conflicto armado colombiano narrados desde los distintos actores que pugnan por configurar memorias sociales y resignificar la memoria histórica, incidiendo en las políticas públicas y en las políticas educativas (Jelin, 2002).

A pesar de este escenario complejo, en el que la enseñanza de este periodo no es sencilla, consideramos que es fundamental y urgente que la escuela atienda el pasado reciente de la violencia, teniendo en cuenta que el conflicto armado interno tiene un valor histórico en sí mismo, pues forma parte de nuestra historia reciente; por tanto, es necesario conocerlo y comprenderlo, y en este sentido la escuela adquiere un papel fundamental, pues es un espacio fundamental de reflexión. Así mismo, el estudio del conflicto armado interno cumple un papel

edificante: el análisis del conflicto puede ser usado para reflexionar sobre el pasado, pero sobre todo para pensar en el presente y las bases para la convivencia ciudadana que queremos construir.

El territorio bogotano es importante para el análisis de la enseñanza del conflicto en la escuela por dos razones: la primera surge de la necesidad, debido a la falta de investigaciones en las principales ciudades del país acerca de la enseñanza del conflicto en la escuela; y la segunda, por la reciente incursión de nuevas políticas de enseñanza del conflicto y desarrollo de memoria histórica en estos contextos escolares.

La Institución Educativa Distrital (IED) Colegio Alberto Lleras Camargo es un colegio público y el Colegio Gimnasio los Andes es un colegio privado, características por las cuales fueron escogidos con el fin de realizar un estudio comparativo de las actividades escolares que se desarrollan en ambos contextos para estudiar la enseñanza del conflicto armado.

Teniendo en cuenta lo expuesto, la pregunta que intenta responder esta investigación es la siguiente: ¿cuáles son los factores que intervienen en el proceso de producción, transmisión y apropiación de las diversas formas de narrar el conflicto armado en Colombia en contextos escolares diferenciados?

Para responderla, en este documento se presentan avances en la comprensión de un fenómeno social complejo: la memoria del conflicto armado interno y su proceso de incorporación en las instituciones escolares.

El documento está organizado en tres partes. En el primer capítulo se presenta una breve mirada de la enseñanza de diversos conflictos en contextos educativos, las principales líneas de investigación que se han desarrollado en el país sobre el conflicto en Colombia y los avances en

la incorporación del tema en el sistema educativo colombiano. Así, se estableció una ausencia de políticas públicas para el tratamiento del tema en las instituciones escolares.

En el segundo capítulo se presenta la problemática y los objetivos de la investigación, los debates teóricos sobre la memoria histórica y su papel en la educación, el papel de las prácticas narrativas en la escuela, así como los retos y límites metodológicos de la investigación. Se halló que los escenarios escolares son espacios en los que confluyen las memorias y las diversas formas de resignificar el pasado.

Finalmente, en el tercer capítulo se presentan otros hallazgos del estudio. Por ejemplo, se expone cómo el docente es un sujeto con experiencias y trayectorias que inciden en su forma de contar y transmitir narrativas en el aula, la influencia de la política pública en el abordaje del tema, la importancia de abordar el tema y la forma como se aborda en la actualidad en las escuelas en las que se desarrolló el estudio, además de las dificultades propias de enseñar un conflicto como el que hemos vivido en el país.

Con este documento queremos aportar a la discusión sobre la tarea de la educación desde la memoria. Por lo tanto, esperamos que pueda ser de interés para quienes desarrollan trabajos sobre la memoria, pedagogía de la memoria, enseñanza de la historia reciente; además de llamar la atención de estudiantes, maestros y el público en general interesado en temas de educación y memoria.

## **Capítulo I. La enseñanza del conflicto en el contexto educativo**

El objetivo de este capítulo es presentar al lector la revisión documental y la revisión del estado del arte practicadas para esclarecer la problemática sobre la que se basó el proyecto de investigación, y presentar los principales hallazgos del estado de la enseñanza del conflicto armado interno en el país.

Se presenta, en primer lugar, la revisión documental que condujo el desarrollo de la investigación, en este orden: primero, los estudios sobre la enseñanza del conflicto en el contexto educativo, en el marco de la enseñanza de la historia en varios países del mundo y las principales líneas de investigación en materia de conflicto armado en Colombia. En segundo lugar este capítulo presenta el marco normativo alcanzado hasta ahora por el Ministerio de Educación en Colombia para el tratamiento del conflicto armado interno en la escuela, se muestran los lineamientos y las cátedras que abordan esta problemática, en conjunto con los avances de la comisión histórica y las estrategias pedagógicas que se han puesto en práctica con el objetivo de construir una memoria histórica sobre el conflicto armado interno en el país. Todo ello manifiesta la importancia de la enseñanza del conflicto en un posible escenario de posconflicto.

### **1.1 La enseñanza de los conflictos armados en el contexto educativo. Casos y experiencias internacionales**

Dado su fuerte impacto en las sociedades, los conflictos armados han ocupado la atención de los académicos del mundo, por lo cual ha proliferado la producción académica que intenta explicarlos. El número de explicaciones sobre estos se ha complejizado, diversificado y sofisticado con el pasar del tiempo; y se han convertido en contenidos escolares, que tienen

diferentes procedencias y sentidos, además de depender de los contextos sociales y políticos en los que se crean y se reproducen.

Los hechos históricos no llegan a nosotros tal como ocurrieron, sino en versiones e interpretaciones, que en muchos casos se oponen entre sí (De Certeau, 1999). Además, las historias escolares son las historias oficiales; es decir, las que el Estado quiere verter en la sociedad, y esto hace que estén influenciadas por el discurso nacionalista de cada país. Así mismo, la enseñanza de los contenidos depende de muchos factores, de la formación del maestro, de la línea ideológica de las instituciones escolares, de los contenidos de los manuales, de las políticas públicas, de las actividades didácticas y de los intereses particulares de los estudiantes. En el presente apartado se identifican algunas de las principales perspectivas que se han desarrollado sobre la enseñanza de la historia y los diversos conflictos en las últimas décadas.

La enseñanza de la historia en la escuela obligatoria se ha basado tradicionalmente en la construcción de unos relatos cargados, por un lado, de contenidos políticos que vigorizaban el sentimiento identitario y nacionalista, y por otro, de contenidos de tipo cultural que han servido para fortalecer la autoestima de los miembros de la comunidad nacional (México, SEC, 2011). Estos relatos también contenían rasgos etnocéntricos e incluso estimulaban el odio hacia los países vecinos considerados rivales. Los relatos históricos se fundamentan en los países cristianos, lo que hace que tengan una base religiosa indiscutible (SEC, 2011). A esta estructura conceptual le sumamos también el enaltecimiento de las victorias militares y de aquellos individuos cuya vida o cuyas acciones se consideraban ejemplarizantes. La enseñanza de la historia se concebía desde una perspectiva nacional y excluyente de cualquier otra interpretación; se trataba de exaltar los principales acontecimientos históricos relacionados con la construcción

de los Estados nación; la alusión a batallas, conflictos bélicos y pugnas tenía la función de exaltar las glorias nacionales y generar sentimientos nacionalistas.

Ante esta perspectiva de enseñanza de la historia, conviene entender cuáles han sido las corrientes historiográficas que han aportado los elementos que han influido en las formas de enseñar la historia y los conflictos. En primer lugar, el positivismo, que prevaleció durante finales del siglo XIX y parte del XX, tuvo como máximos exponentes a Augusto Comte y Leopold von Ranke. Esta corriente condujo a que la enseñanza de la historia adquiriera un rango de certeza y verdad incuestionable, ya que se consideró que estaba dotada de un método científico y técnico objetivo, en el que la historia se fundamentaba a través de documentos. El historiador no debía intervenir en el planteamiento de problemas, formulación de hipótesis e interpretación de los hechos, sino solo en la ordenación de estos, y con absoluta imparcialidad. Ello supuso que el ámbito de análisis de la historia se centrara en el pasado político, enfatizado en la estructura de poder; por ello se destacan los estudios sobre la vida y hechos de los grandes personajes. Trasladar esta concepción de la historia a la enseñanza escolar del conflicto significó el aprendizaje memorístico de nombres, fechas y lugares, sin análisis, interpretación o espíritu crítico, para sostener la infinidad de historias que alimentaban al Estado y su legitimación histórica (Carr, 1983a).

Posteriormente, el historicismo surgió como reacción a la corriente positivista y su pretendida objetividad. Se fundamentó en la filosofía del siglo XIX, de Herder, Kant, Fichte y Hegel; para el siglo XX sus representantes fueron Dilthey, Rickert, Croce, Collingwood, Spengler y Toynbee. El historicismo consideraba que el positivismo carecía de sustento, pues olvidaba a los sujetos constructores de la historia, sus valores, sus creencias. Esta corriente historiográfica juzgaba la realidad como producto del devenir histórico y se propuso efectuar una

exploración sistemática de los hechos históricos, a los que no respetaba como verdades absolutas e incuestionables (Carr, 1983b).

Esta corriente implicó que en la enseñanza escolar se estudiaran los hechos históricos porque se consideraban importantes para la vida de los hombres que los estudiaban; se defendía la idea de que la historia era la construcción mental creada por el hombre; era la historia del pensamiento, la perpetuación de los hechos del pasado en el presente a través de la historia cíclica, que se repetía siguiendo una evolución: creación, formación y decadencia. El historicismo planteó la necesidad de revisar la elaboración del conocimiento histórico y de considerar que debía ponerse en duda su supuesta objetividad.

El marxismo en el siglo XX representó un cambio significativo en la historiografía y, por consiguiente, en los aportes a la enseñanza de la historia. Esta tendencia proporcionó una explicación de los procesos históricos desde una perspectiva económica y de los cambios en la estructura social como procesos de larga duración. Se interesó por la sociedad, más que por los individuos; la historia se concibió, entonces, como una transformación de la sociedad e incorporó los conflictos sociales en el largo plazo. Consideró que el conocimiento histórico se constituía como un proceso dinámico e inacabado, en cuanto es una historia en construcción, historiografía que posteriormente fue reforzada por la escuela de los Annales, surgida en Francia y también llamada Nueva Historia. Entre sus principales exponentes se destacarían Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel, entre otros. Esta corriente buscaba comprender y explicar la historia, y en nuestro caso, los conflictos en todas sus dimensiones, con la ayuda de diversas disciplinas: sociología, geografía, psicología, política, entre otras.

Esta corriente explicaba la historia y los hechos a partir de tres momentos: la corta duración, para los acontecimientos o sucesos; la mediana duración, para las coyunturas, y la

larga duración para explicar procesos. Su metodología privilegió la historia como problema, la formulación de hipótesis y el planteamiento de problemas. Contrario al positivismo, esta tendencia aplicada a la enseñanza de los conflictos supuso ampliar el panorama de sus causas, desarrollo y consecuencias, al no solo enfatizar en los hechos, sino en toda su realización, a partir de la actividad llevada a cabo por el ser humano (SEC, 2011).

La actual historiografía, surgida a partir de la segunda mitad del siglo XX, se caracteriza por el fortalecimiento de distintos campos de análisis en el conocimiento histórico. Las historias nacionales son incorporadas en una dimensión más amplia; las historias comparadas adquieren más importancia, se intenta evitar los determinismos y se buscan explicaciones más plurales (Rodríguez, 2004).

La historiografía contemporánea privilegia los estudios sobre los conflictos, se interroga acerca de las múltiples dimensiones y facetas de las sociedades donde se produjeron y sobre las personas que estuvieron inmersas; considerando el estudio de estos como de interés fundamental en la sociedad contemporánea, cuyo aprendizaje se convierte en un campo de conocimiento indispensable para las futuras generaciones, al considerarse un conocimiento que debe explicar el pasado de las sociedades y entenderse en relación con un futuro más pacífico (SEC, 2011).

Pero no solo las corrientes historiográficas han transformado el campo de la enseñanza de la historia y del conflicto, también el campo pedagógico, que desde otros enfoques considera el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento que parte de las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, y de esta forma, adapta e integra nuevos esquemas y relaciones. De ahí que la historia cumpla un papel fundamental, para que, por medio de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que promueve, los alumnos encuentren en su aprendizaje alguna utilidad para la vida cotidiana.

A pesar de los avances presentados por la pedagogía y las corrientes historiográficas, la historia que se programa y se enseña en la mayoría de los países es el resultado de las decisiones políticas de los gobiernos de turno. Como lo afirma Joan Pagés, constituyen propuestas institucionales de las que emanan decisiones como la formación del profesorado o la elaboración de los materiales curriculares, concretamente los libros de texto, cargados de una selección de hechos patrios que no necesariamente conducen a que los estudiantes conozcan sus orígenes y desarrollen una conciencia histórica (Pagés & Santisteban, 2010).

Los contenidos son planteados cronológica y cíclicamente; es decir, se repiten los mismos temas en la enseñanza primaria y en la secundaria, lo cual amplía su densidad conceptual (Rodríguez, 2004). Los temas de mayor relevancia continúan siendo los hechos históricos de naturaleza política, protagonizados por personajes emblemáticos del pasado, y no se supera la visión patriótica de la historia en la escuela, se reproduce una memoria nacional o patria mucho más ligada con la visión historiográfica del positivismo (Roder, 2015).

Existen muchos análisis de la enseñanza de diversos conflictos en sus respectivos países que ilustran esta situación. El caso de las guerras mundiales y su enseñanza en los distintos países beligerantes nos permite comprender que los conflictos armados se transmiten en la escuela con una carga excesivamente nacionalista, al aludir a hechos, fechas y personajes fundamentales que hacen parte de la historia del país en el que se desarrolla.

Iannis Roder, en su texto *La guerra en las aulas* (2014) —el cual recopila diversas entrevistas a docentes de las escuelas europeas—, explica cómo se desarrolla la enseñanza de la Primera Guerra Mundial en Francia, España, Reino Unido, Alemania, Italia y Polonia. Dentro de la diversidad de posturas y eventos que se enseñan en cada país, se pueden identificar características y rasgos en común. El primero es que la enseñanza de esta temática le

corresponde a la cátedra de historia y se imparte en la secundaria, con muy poca profundidad, debido a la diversidad de temáticas y el poco tiempo asignado a la cátedra en las escuelas. El segundo es que cada país desarrolla una cronología de la guerra basada en las principales batallas que se desarrollaron en sus territorios; finalmente, la comprensión de la guerra se determina de acuerdo con la posición que tuvo el país en su desarrollo, es decir, se obvia la historia de los otros y se establecen diferencias entre los amigos y los enemigos de la patria durante el conflicto; los discursos nacionalistas históricos predominan en los distintos libros de texto de cada país.

Francia: La selección de problemas que hacen los planes de estudios nacionales no busca un conocimiento profundo de la guerra y sus desafíos, sino que incita a los enseñantes a concentrarse en ciertos aspectos en detrimento de una comprensión global de la guerra, que queda a merced de las decisiones vinculadas a las últimas evoluciones de la historiografía. Una vez abordadas a toda prisa las fases militares, la violencia de masas se convierte en el telón de fondo y el principal eje de trabajo. Así, desde la batalla de Verdún, símbolo de la guerra de trincheras y de un grado de violencia hasta entonces desconocido, hasta el estudio de la experiencia de combate, el profesor debe encauzar los temas de manera que permitan comprender el fenómeno. (Roder, 2015)

[...]

Reino Unido: En realidad, la Primera Guerra Mundial no se enseña en los colegios británicos. Casi todos los escolares estudian la guerra de 1914-1918, pero más bien como una guerra entre dos países, Gran Bretaña y Alemania. Lo que aprenden se puede resumir, en una palabra: trincheras. En la mayoría de los colegios británicos, los profesores de historia se centran sobre todo en los aspectos

de la guerra en los que la participación británica tuvo más importancia. (Roder, 2015)

La historia que se enseña actualmente en las escuelas en general deriva de una estrecha necesidad de formar buenos patriotas, fundamentada en el paradigma eurocéntrico, del que se nutren los manuales usados en las escuelas (Rodríguez, 2004). Este modelo nacionalista y patriótico aplicado a la enseñanza de los conflictos se ha intentado modificar con el tiempo; actualmente se comienza a debatir a escala internacional sobre la necesidad de un enfoque historiográfico más global, que tenga como objetivo pedagógico no la formación de identidades colectivas, sino la adquisición de instrumentos de análisis de todas las sociedades humanas, pasadas y presentes, sin que esto tenga mucho eco en la realidad de la enseñanza de los hechos en las escuelas (Carretero, 2007).

Pero no solo sucede en la enseñanza de los conflictos europeos, Daniel Parodi (2010) afirma que existen diferencias fundamentales entre lo que se enseña a los estudiantes en Chile y en Perú sobre la guerra del Pacífico, relacionadas específicamente con la conciencia nacionalista que se desea imponer en cada país, pero también con otros factores, como la formación de los maestros, sus posturas ideológicas, los contenidos de los libros de texto, las actividades y metodologías usadas por los docentes. Sin embargo, el autor sostiene que la diferencia fundamental entre lo que se enseña en cada país sobre el conflicto radica en el sentido histórico y nacional que se le quiere otorgar en cada territorio; así, afirma: “la historia escolar es oficial y por tanto nacionalista”.

Es por eso que la versión de la Guerra del Pacífico que se difunde en Chile prácticamente la justifica y valida; para ellos la guerra fue justa porque el Perú y Bolivia firmaron tratados en contra de Chile o incumplieron convenios que habían

suscrito con él. Ellos consideran que Chile era un país ordenado que fue agredido por dos países caóticos y anárquicos como Perú y Bolivia y que por eso fue justo hacerles la guerra; dicen, además, que en Atacama y Tarapacá había mucha población chilena y que por ello se justificaba la anexión a Chile de estas provincias que antes le pertenecían a Bolivia y Perú. (Parodi, 2010, p. 20)

[...]

La versión peruana, al contrario, sostiene que Chile fue siempre un país agresivo y expansionista y que esta característica se manifestó en 1879[,] porque entonces el Perú estaba en crisis y Chile estaba mejor armado. La versión peruana sostiene que Chile esperó siempre una oportunidad para invadir Perú y que lo hizo en cuanto esta se le presentó[,] debido también a su interés y ambición de apropiarse de ricos recursos peruanos como el salitre y el guano. (Parodi, 2010, p. 25)

Parodi afirma que es necesario que los manuales de historia superen la presentación de las guerras como narraciones épicas tradicionales, pues las guerras, al igual que otros hechos históricos, se pueden enfocar desde distintos aspectos más allá de la cuestión militar, como la organización fiscal de cada Estado en tiempos de conflicto, la prensa, la vida cotidiana, las dificultades en las familias durante la guerra. Existen innumerables temas que ayudarían a presentar las guerras de una forma distinta, para verlas desde un lado más humano, que hace parte de la identidad y realidad de los estudiantes, y no tanto como un enfrentamiento o competición que significa orgullo para el vencedor y rencor para el vencido (Parodi, 2010).

Enseñar la historia reciente en estos países donde ha tenido lugar un conflicto armado y se han cometido violaciones masivas de los derechos humanos es especialmente complicado, ya que las consecuencias siguen latentes. Enfrentar una sola forma de representar las guerras se

vuelve complejo en los escenarios educativos, como lo afirma Peter Carrier, en el texto *International Status of Education about the Holocaust* (2010). En este presenta una compilación sobre la enseñanza de la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto, a escalas nacional e internacional, con base en el análisis de los currículos y las narrativas que se transmiten sobre estos hechos en diferentes escuelas.

Según el trabajo de Carrier, los autores de los libros de texto en general presentan el Holocausto en el contexto de la historia política de la Segunda Guerra Mundial. Estudian la subida del Partido Nacional Socialista de Hitler, el nacionalsocialismo, el expansionismo y el apaciguamiento de este; pero también hacen hincapié en la política radical de Estado de Hitler, sus creencias personales, el totalitarismo, los campos de concentración y el exterminio. En la mayoría de los libros de texto, al Holocausto se le añaden explicaciones en términos de discriminación contra los judíos enviados a los campos; se explica como un asesinato sistemático, como una solución final; se hace alusión a las masacres y esto se desarrolla con una naturaleza muy descriptiva (Carrier, 2015).

Por lo general, en casi todos los países, se personalizan los eventos. El Holocausto no es ajeno a esta técnica o forma como se transmite la historia en las escuelas; en la mayoría de los libros se relaciona con el odio irracional de Hitler hacia los judíos y su deseo personal de venganza, de esta manera se asigna motivos y responsabilidades de sus protagonistas a los eventos históricos. La mayoría de los autores de libros de texto usan uno o más paradigmas historiográficos para explicar el Holocausto. Uno de los más comunes es la identificación de las

categorías de protagonistas en cuanto a autores, víctimas, testigos, y la atribución de la responsabilidad moral de una o más personas, en lo que se conoce como “intencionalismo”.<sup>1</sup>

Algunos libros de texto se interesan por explorar más allá de esas características e incluyen enfoques más críticos y alusiones a autores especializados, como Hannah Arendt, Bauman y Goldhagen, presentes sobre todo en los textos latinoamericanos. El uso de términos como terror, fascismo, eliminación, limpieza, exterminio, totalitarismo, para referirse a este hecho histórico, también suponen la creación de una conciencia particular en cada país sobre este hecho; el uso de imágenes permite aludir a los hechos sin necesidad de explicarlos, reflejan las perspectivas de los autores y las complementan.

Las diferencias radican en la intención que subyace a la forma en que se constituye la historia de este hecho histórico en cada nación; así, mientras en algunos países los judíos son presentados como víctimas, en otros se presentan como una amenaza que era necesario combatir. La narrativa se encuentra sujeta a la intención de quienes cuentan la historia en las escuelas y los intereses de las políticas que representan.

Otro de los estudios que aportó significativamente al entendimiento de la problemática planteada es el trabajo de la psicóloga María Angélica Pease y el historiador José Carlos Agüero “Educación y memoria. Una propuesta para recordar el pasado y construir un futuro democrático en las escuelas peruanas”, (2013) apoyado por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP). El proyecto tenía como finalidad identificar una serie de propuestas de lineamientos sobre cómo trabajar el conflicto armado en la escuela. Esta investigación pretendía organizar una propuesta para el Ministerio de Educación del Perú sobre el tratamiento del conflicto en el aula. Los

---

<sup>1</sup> Este concepto se retoma del texto antes citado y se refiere a la práctica de reflexionar sobre las “verdaderas intenciones” de los actores políticos. El analista se erige así en conocedor de la psiquis del actor político, y critica o apoya las acciones políticas desde este conocimiento oculto e incontestable (Carrier, 2015).

principales hallazgos estuvieron relacionados con que, en principio, las escuelas no trataban ni abordaban el tema del conflicto armado en las aulas. Esta situación es preocupante, pues en Perú existen unos lineamientos y políticas públicas para que el trabajo sobre el conflicto sea obligatorio en las escuelas; sin embargo, en los colegios no se estaba cumpliendo esta función.

En el estudio mencionado se encontraron dos razones por las que no se aborda el tema en las escuelas. Aunque es un tema de la historia reciente del país, este se aborda cuando está finalizando el año escolar, es decir, cuando los tiempos demandan minimización de contenidos. La segunda razón tiene que ver con la voluntad de los docentes, pues pese a que el tema es obligatorio en el currículo, es el docente quien toma la decisión final de abordar o no el tema. Es difícil determinar cuáles son los contenidos que se estudian en el aula sobre el tema, pues en la investigación se encontraron muy pocas prácticas que permitieran observar y analizar este aspecto.

En la referida investigación se encontró un contraste entre estudiantes y docentes en la forma de abordar el conflicto. Por un lado, los estudiantes tenían mucha curiosidad por saber y conocer sobre estos hechos; sin embargo, la aproximación a este no se daba por medio de la educación, sino a través de las fuentes familiares, los medios de comunicación, el cine y los documentales. Esto llevó a concluir que los estudiantes conocían sobre la guerra, pero no por el trabajo que la escuela estaba haciendo. Por su parte, se encontró que los docentes se inhibían al abordar el tema en clase debido a varias razones, entre ellas porque fueron un actor en el conflicto, estuvieron muy próximos o fueron estigmatizados durante la guerra; es decir, los profesores se enfrentan a abordar un tema que hace parte de su vida y deben conjugar sus propias experiencias con las narrativas que se encuentran en los libros de texto, lo cual se convierte en una tarea muy compleja para ellos (Pease & Agüero, 2013).

Otro de los hallazgos interesantes de este estudio fue el papel que cumple la Comisión de la Verdad y sus informes sobre el conflicto en la pedagogía de este. Por sí solos, los informes de la Comisión constituyen una forma de explicar los hechos del conflicto; sin embargo, no se consolidan como una fuente o recurso que usen los docentes en el aula, pues entre el profesorado se visualizan como productos estatales que poseen visiones sesgadas e imparciales. En cuanto a las narrativas, fue muy difícil para los investigadores identificar tendencias claras entre los docentes a la hora de hablar del conflicto; sin embargo, fue posible constatar que se aborda desde casos prototípicos del conflicto que fueron muy mediáticos y tuvieron un gran impacto en el país. Otra de las relaciones indisolubles que encontraron los autores fue que la enseñanza del conflicto en el Perú debe pasar por preguntarse cómo se enseña la cátedra de historia en las escuelas, cuáles son sus fundamentos y sus transformaciones (Pease & Agüero, 2013).

Otros trabajos compilados en el texto *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, de Elizabeth Jelin y Guillermo Lorenz (2004), analizan las memorias de los docentes de Ayacucho en la posguerra y la memoria transmitida por ellos, a partir de su experiencia escolar, vivida en medio de la confrontación. Exploran la vinculación de la memoria y la escuela mediante las reformas educativas, las lógicas del tiempo escolar y las prácticas curriculares, consideradas en conjunto como políticas de la memoria; ubican los contenidos conflictivos en las reformas curriculares y los vacíos y olvidos de proyectos políticos, como el de Salvador Allende, en Chile; se preguntan por la articulación entre el deber de la memoria y la necesidad de dotar de historicidad a los hechos traumáticos que se enseñan para que tengan sentido en el presente; plantean los debates sobre la inclusión de la dictadura como tema curricular, por ejemplo, en el caso de Uruguay, y las otras posibilidades de vincular la memoria social con la enseñanza de la historia.

Es claro que Colombia atraviesa por un momento coyuntural en el que el gobierno nacional avanza en una serie de conversaciones con la guerrilla que pretenden ponerle fin al conflicto armado; en este, la educación representa un papel fundamental en la reconstrucción del país.

La historia de numerosos países que han atravesado situaciones de posconflicto, como Perú, Sierra Leona, El Salvador, Bosnia o Alemania, muestra cómo muchas veces las estrategias de reconstrucción del posconflicto se centran, en primer lugar, en resultados económicos y políticos, por lo cual los componentes sociales, que deben ser los de mayor relevancia, se dejan para etapas posteriores. Así mismo, teniendo en cuenta estas experiencias, se ha observado cómo al parecer estas estrategias no han sido de éxito para alcanzar una paz duradera. En todo este proceso la educación desempeña un papel muy importante.

El acceso a la educación y la permanencia en la escuela permite el conocimiento sobre el pasado y la búsqueda de un sentido sobre lo sucedido. Armando Infante Márquez, un académico colombiano estudioso de los procesos de posconflicto en el mundo, plantea una serie de dimensiones por las cuales la educación tiene un rol fundamental en el alcance duradero de la paz, en la que por supuesto el estudio del conflicto armado en las escuelas es primordial.

Infante (2013) afirma que la educación tiene el potencial de enseñar nuevos valores, actitudes, habilidades y comportamientos, a partir de las enseñanzas del pasado, al igual que puede promover nuevas relaciones sociales entre los individuos. La educación puede ayudar a reducir polarizaciones económicas, sociales, étnicas; promueve el crecimiento y desarrollo equitativo, reduce los prejuicios y diferencias, es capaz de construir una cultura del diálogo, en vez de una de la violencia.

Teniendo clara la importancia de la educación en un posible escenario posconflicto, y aun ante la no materialización de un acuerdo, es necesario recordar que la interpretación y el

entendimiento del conflicto tienen en el aula de clase uno de sus mayores retos. Es necesario entregarles a los estudiantes herramientas de interpretación y comprensión que lo lleven a aportar en la búsqueda de soluciones al conflicto; que ayuden a la reconstrucción de la nación.

Una sociedad que ha vivido más de 50 años de violencia, la cual ha implicado muertes, desapariciones, torturas y la violación de los derechos de miles de ciudadanos, hombres y mujeres que hasta hoy no han sido ni siquiera reparados, merece entender las dinámicas y características de este fenómeno. Así los informes, las comisiones y ante todo las educaciones deberán desempeñar un papel decisivo en la superación de las condiciones que ahondaron el conflicto armado interno.

La enseñanza de este periodo de nuestra historia no es sencilla, pues forma parte no solo de la historia reciente, sino de un periodo violento cuya memoria está en disputa. En el sector de la educación se percibe mucha inseguridad sobre cómo tratar el tema o qué narrativa construir para trasladar a las aulas; a pesar de este complejo escenario, es fundamental y urgente que la escuela atienda el pasado y presente de la violencia en Colombia.

En primer lugar, por el valor histórico que representa el conflicto armado interno, dado que forma parte de nuestra historia y tenemos derecho a conocerlo y comprenderlo. En ese sentido, la escuela parece un lugar privilegiado para asegurar que todos, y particularmente las nuevas generaciones que no lo han vivido, tengan un espacio de reflexión.

En segundo lugar, el análisis del conflicto armado interno tiene un importante potencial edificante: puede ser usado para reflexionar sobre el pasado, pero sobre todo para pensar en el presente y las bases para la convivencia ciudadana que queremos construir.

En tercer lugar, el tema forma parte aún de nuestro presente. A diferencia de otros países que ya se encuentran en una fase de posconflicto, el conflicto avanza, se transforma a medida

que pasa el tiempo, lo que hace oportuno que las inquietudes y dudas sobre el tema sean atendidas y canalizadas.

La reflexión crítica sobre el conflicto armado interno desde el marco educativo tiene mucho por aportar en la formación ciudadana de los estudiantes y en el conocimiento de los derechos humanos, aspectos que permiten una vivencia más democrática.

El objetivo de hacer cíclica la rememoración es evitar el olvido colectivo, construir memoria, una que traspase los límites del conflicto armado interno y se convierta en una lección histórica que pueda ser construida, debatida y discutida en la escuela. Sin embargo, no solo es problemática la enseñanza del conflicto, sino también, la forma en la que es representado socialmente.

Ante este panorama, en la presente investigación se consideró necesario identificar los distintos estudios sobre el conflicto en Colombia, los cuales, desde luego, tienen influencias en términos del conocimiento que puede circular sobre el conflicto en las escuelas, teniendo en cuenta la legitimidad dada por la academia, pues estos estudios presentan múltiples maneras de entender el conflicto que inciden directamente en las formas de interpretación y transmisión de este hecho.

## **1.2 Estudios sobre el conflicto en Colombia**

Los conflictos armados internos han ocupado una buena parte de la atención de los académicos del mundo. En Colombia, especialmente, la existencia de un conflicto armado que ya ha superado medio siglo de duración ha nutrido una prolífica producción académica, que ha generado incluso la conformación de un campo de estudio llamado la “violentología”, que no es solo una producción académica local, sino que también ha ocupado a analistas internacionales.

En el presente apartado se identificarán algunas de las principales líneas de investigación que se han desarrollado en materia de conflicto armado en las últimas décadas en Colombia.

Los estudios más generales sobre los conflictos armados tienen que ver con el desarrollo de tipologías y tendencias a largo plazo. En este campo los pioneros son David Singer y Small Melvin (1979), que estudiaron el conflicto en el sistema internacional, ‘operacionalizaron’ el concepto de *guerra* y elaboraron una base de datos sobre las distintas guerras internacionales, que ha tenido varios sucesores, entre ellos Peter Wallensteen (2004), quien ha desarrollado un trabajo con el fin de contabilizar y clasificar los conflictos armados alrededor del mundo. Su tipología divide los conflictos en términos de conflictos armados menores, conflictos intermedios y guerras, y desarrolla criterios numéricos introducidos por Small y Singer (Nasi & Rettberg, 2005). Estos estudios revelan un predominio de las guerras internas sobre las internacionales.

Otros trabajos, como los de Charles Tilly (2003), constituyen esfuerzos más analíticos en el intento por crear nuevas tipologías de los conflictos. Tilly ofrece una tipología que incluye, además de las guerras, los rituales violentos y eventos de destrucción coordinada. La evolución de las formas de guerra también ha sido clasificada por otros autores, como Holsti, con la noción de guerras institucionalizadas, totales y de tercer tipo (1996).

En Colombia no se han realizado necesariamente esfuerzos por crear tipologías de los conflictos armados, pues el debate se ha centrado en cómo clasificar relativamente el conflicto armado interno en relación con las tipologías existentes. Un ejemplo de esto es el largo debate que ha existido en el país sobre si el conflicto en Colombia constituye una guerra civil o si se trata de una amenaza terrorista y no un conflicto, debate que por supuesto se encuentra ligado con agendas políticas que pretenden justificar su manera de accionar frente a este. La academia tomó partido en el debate, y un autor como Daniel Pecauc (2006), por ejemplo, afirmó que en

Colombia hay una guerra contra la sociedad o los civiles. Esta noción ha sido controvertida por autores como Nasi y Ramírez, quienes proporcionan distintas razones sobre por qué Colombia puede y debe ser considerada como una instancia de guerra civil (Nasi & Rettberg, 2005).

El anterior debate se nutrió de la literatura sobre economía política de los conflictos armados; uno de los puntos centrales sugeridos es que existe una relación cercana entre disponibilidad de recursos e incidencia de rebeliones. Esta corriente sugiere que la rebelión necesita recursos disponibles para funcionar. Por esto, además de considerar factores como la desigualdad, la ausencia estatal y la disponibilidad de mano de obra joven y masculina, los seguidores de esta corriente examinan la presencia de recursos como promotora de los conflictos armados, ya sea como insumo del accionar de los actores inmersos en el conflicto o como objetos de disputa.

En Colombia han proliferado los estudios sobre el conflicto armado y la violencia, y se distinguen varias tendencias al respecto. Por un lado hay estudios históricos, que se refieren en particular al enfrentamiento bipartidista y las guerrillas liberales, e incluso remontan a conflictos armados anteriores; por otro lado, se encuentran estudios encaminados a caracterizar la violencia actual que padece el territorio (Pecaut, 2006; Bushnell, 1996; De Zubiría, 2014; Fajardo, 2015; Wills, 2015). Otros autores se han dedicado a estudiar y a analizar la evolución de los actores armados específicos, de ahí que muchos analistas se hayan enfocado en desarrollar estudios sobre las fuerzas militares, el Ejército de Liberación Nacional (ELN), las FARC o los grupos paramilitares (Molano, 2015; Nieto, 2008; García, 2008) (Nasi & Rettberg, 2005).

Sin embargo, la corriente que más fuerza ha tenido en los últimos años, propiciada por la aparición de instituciones como el Centro Nacional de Memoria Histórica,<sup>2</sup> se refiere a la realización de estudios regionales de la violencia y de la geografía del conflicto armado. En ocasiones los estudios regionales se han dirigido a revelar coincidencias geográficas entre la presencia de los grupos armados y el narcotráfico, con el fin de comprobar la tesis de la estrecha relación de la violencia y el narcotráfico como fuente de financiación.<sup>3</sup>

Otra corriente se ha especializado en las dimensiones internacionales del conflicto, la cual ha tomado fuerza ante la comunidad internacional, debido a los esfuerzos e intermediación que dicha comunidad ha impulsado en los últimos años para la terminación de la violencia en el país. La principal exponente de esta corriente es María Rodríguez, quien alude a las narrativas que han dominado el discurso del conflicto y resalta las relacionadas con la Guerra Fría, que mantuvo la preeminencia de la teoría realista y neorrealista, según la cual los conflictos internos se explicaban como producto de la confrontación entre superpotencias (Rodríguez, 2009). Sin embargo, critica esta posición, teniendo en cuenta que, si bien es cierto que el desarrollo de los grupos guerrilleros modernos en Colombia no puede ser entendido sin contextualizarlo en la Guerra Fría y especialmente dentro del efecto de la Revolución cubana en América Latina, la influencia ideológica y los intereses geopolíticos asociados con ella, dichas explicaciones no

---

<sup>2</sup> Establecimiento público del orden nacional, adscrito al departamento para la Prosperidad Social (DPS), que tendrá como objeto reunir y recuperar todo el material documental, testimonios orales y por cualquier otro medio relativos a las violaciones de que trata el artículo 147 de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. La información recogida será puesta a disposición de los interesados, de los investigadores y de los ciudadanos en general, mediante actividades museísticas, pedagógicas y cuantas sean necesarias para proporcionar y enriquecer el conocimiento de la historia política y social de Colombia. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/somos-cnmh/que-es-el-centro-nacional-de-memoria-historica>

<sup>3</sup> Algunos ejemplos de estos estudios son: Vernot, A. (2014). *Quiénes son los dueños de la Guerra*. Bogotá: Oveja Negra. Cadena, J. (2008). Geografía, conflicto y poder en Colombia. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 3(2), 179-227. Universidad Militar Nueva Granada. Restrepo, J., & Aponte, D. (2009). *Guerra y violencias en Colombia. Herramientas e interpretaciones*. Bogotá: CERAC Pontificia Universidad Javeriana.

incluyen otras motivaciones y características que permitieron no solo el surgimiento de los grupos revolucionarios, sino su longevidad. Al reducir las causas del conflicto a la penetración del comunismo se desconocieron las condiciones internas que permitieron el inicio de la confrontación, es decir, los factores políticos y estructurales propios, como el subdesarrollo y el problema agrario, así como la larga historia de violencia política del país (Rodríguez, 2009).

Finalmente, es notable el crecimiento de estudios que describen la forma en la que el conflicto armado ha afectado a la sociedad civil; podría decirse que es la corriente que predomina en los estudios actuales sobre el conflicto. En esta priman los estudios sobre la crisis humanitaria, las mujeres, los niños en la guerra, el fenómeno del desplazamiento, las minas antipersonales, los grupos minoritarios, los secuestrados y sus familias, que han logrado develar detalles de dinámicas e impactos de la guerra antes invisibilizadas por los estudios sobre el conflicto. No en vano, muchos de estos estudios han sido activamente impulsados por organizaciones promotoras y defensoras de los derechos humanos.<sup>4</sup>

Otro de los estudios más completos sobre las características de las líneas de investigación que han guiado el estudio sobre el conflicto lo desarrolla Adolfo Chaparro (2005), docente de la Universidad del Rosario, quien identifica cuáles han sido las formas de pensar el conflicto en Colombia, basado en las principales producciones académicas y acontecimientos históricos que han permitido su cambio.

Según Chaparro, en Colombia hay una fuerte tradición que establece vínculos indisolubles entre los fenómenos de violencia y las expresiones de la política a la hora de reproducir un discurso sobre el conflicto; de la investigación deduce las explicaciones más aceptadas que las

---

<sup>4</sup> Algunos ejemplos de estos estudios son: Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Bogotá. 2009. Centro de Memoria Histórica. Informes. 2008-2016.

ciencias sociales han propuesto sobre el conflicto: la primera obedece a profundas desigualdades económicas y sociales; la segunda expresa una estrategia de dominio territorial, y la tercera se debe a la falta de presencia del Estado. El autor expone cómo estas explicaciones conducen a pensar que Colombia no vive un conflicto social armado, sino una guerra contra la sociedad, que necesariamente deriva en una guerra frontal del Estado y de la sociedad contra el terrorismo (Chaparro, 2005).

Teniendo en cuenta la visión de estos discursos sobre el conflicto, el autor rastrea los orígenes de dichas interpretaciones. Inicia con la explicación estructural del conflicto, producida en el gobierno de Belisario Betancourt, en el que se planteó que no solo la violencia política era un factor fundamental en el desarrollo del conflicto, sino que existían otras formas de violencia que influían en su desarrollo; así, se definió una explicación en la que se consideraron múltiples causas y se sugirió una hipótesis antropológica más fuerte, según la cual “los colombianos estaban inmersos en una cultura de la violencia, es decir que, básicamente resolvían sus conflictos por medio de acciones violentas; generando un ‘habitus’, reproducible a través de la familia, la escuela y los medios de comunicación” (Chaparro, 2005, p. 3).

Otra de las explicaciones o tendencias es la del territorio como espacio social del conflicto, articulada por Alejandro Reyes, quien mostró que los procesos de violencia que se presentaron desde el siglo XIX hasta 1966 tuvieron como consecuencia la expulsión del campesinado de sus tierras y la concentración de la propiedad rural. Ello generó una violencia basada en un desarrollo regional ligado con formas de fascismo impuestas por los poderes locales que sustituían al Estado en los territorios en que estaba ausente, lo que a su vez provocó la extensión del conflicto en la mayoría de las regiones del país (Chaparro, 2005).

Por su parte, Mauricio Rubio propuso la tesis de la acción racional, relacionada con las nuevas dinámicas que imprimió la economía del narcotráfico en la guerra. Estos cambios de acción relacionados con los nuevos objetivos económicos y de financiación de la acción de los grupos al margen de la ley llevaron al autor a proponer la inversión de los factores para considerar a grupos como la guerrilla como organizaciones criminales y no como organizaciones políticas que diferían del Estado (Chaparro, 2005).

La tesis sincrética del comportamiento de las guerrillas y los paramilitares propuesta por el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) en una investigación culmina en la publicación del libro *Violencia política en Colombia*. En este, el CINEP afirma que las regiones tienden a ser más violentas en cuanto aumenta la relación de desigualdad entre sus habitantes, justamente por el efecto del surgimiento de nuevas economías; explica cómo por la diferencia social generada, causada por el crecimiento repentino de estas regiones, se justifica a los actores violentos para dominar el territorio, ya sean guerrillas o paramilitares. De esta propuesta el autor destaca la implementación de un enfoque dinámico que permite ver las estructuras de poder generadas por los grupos armados en el tiempo, y que combina y adopta las características de los estudios anteriores: el acelerado proceso de acumulación de riqueza a partir del narcotráfico, la articulación de formas de control territorial y los difusos límites entre la acción militar, la acción política y la acción delincuencia (Chaparro, 2005).

La hipótesis del conflicto inacabado fue propuesta por William Ramírez, quien se basó en el fortalecimiento de las FARC-EP y las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) en los años noventa para hablar del conflicto armado como una guerra civil particular, caracterizada por un enfrentamiento entre fuerzas definidas, en el que se involucraron grandes sectores de la población y que se destacó por ser una confrontación del Estado con grupos armados, la cual se

mantiene en el tiempo. Siguiendo esta caracterización, Ramírez redefine el conflicto en términos de un enfrentamiento entre proyectos militares, políticos y económicos antagónicos, y explica lo siguiente:

1. Define el caso de las FARC como “un proyecto de orden ciudadano autoritario de izquierda y de reordenamiento territorial” que busca consolidar los poderes locales acumulados a lo largo de la guerra.
2. En cuanto a las AUC, se trataría de un proyecto que busca reforzar la centralidad “de la soberanía estatal y de orden ciudadano autoritario de derecha, impulsado a través de alianzas estratégicas con las fuerzas armadas y los sectores más conservadores del empresariado y la política”.
3. Finalmente, el Estado es caracterizado como “un proyecto de conservación del orden capitalista según la tradicional gestión de reformas limitadas y controlables” (Chaparro, 2005, p. 5).

De estas tendencias o explicaciones del conflicto, Chaparro analiza un último aspecto, y sugiere la hipótesis de que aquí se cierra el ciclo de las explicaciones y se abre la expectativa para una solución radical del conflicto, que ha sido discutida, implementada y difundida desde el 2002 por los responsables de las políticas de guerra y paz; con ello hace referencia a la guerra contra el terrorismo impuesta por el gobierno Uribe. El autor manifiesta cómo la presidencia Uribe sentó una doctrina en la que se desconocieron las causas objetivas del conflicto y sus posibles soluciones, lo cual cambió radicalmente el lenguaje histórico y redefinió el conflicto como una lucha contra el terrorismo, basado en términos teóricos de las tesis de la acción racional y al declarar al rebelde como un simple “terrorista profesional” al que es necesario derrotar y exterminar.

En la actualidad, el conflicto ha tomado una nueva representación relacionada con la nueva política y con el establecimiento de los diálogos de paz en el país por parte de la administración de Santos; se ha llegado a reconocer el impacto del conflicto en las comunidades, los problemas estructurales asociados con este, a los actores y el lugar de las víctimas; además, se han desarrollado estudios históricos especializados e interdisciplinarios que permitirían su entendimiento y conducirían a construir una política pública en el marco de los acuerdos que permita la minimización de las condiciones que han causado el conflicto en el país.

### **1.3 El estado de la enseñanza del conflicto armado en Colombia, normativas y dinámicas institucionales**

A pesar de la relevancia que tiene el conflicto armado colombiano en la producción académica, su tratamiento en el ámbito curricular es escaso. No son frecuentes los trabajos que analicen de qué manera ha afectado las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y son pocas las propuestas pedagógicas que abordan el conflicto armado colombiano como un contenido curricular que pueda ser estudiado en la escuela, tanto en sus dinámicas históricas como en sus condiciones actuales.

Abordar el estudio de los conflictos armados es especialmente complicado. En el caso de Colombia el reto es todavía mayor, ya que el conflicto sigue activo después de cincuenta años, y a la vez avanzan los procesos de memoria histórica por develar la verdad sobre este pasado violento. Las investigaciones sobre la enseñanza del conflicto armado interno son pocas y exploratorias, pero dan cuenta de las limitaciones que se enfrentan para hablar del tema en el aula y la poca intervención del Estado por incorporarlo de manera sostenible y como una política pública.

En este sentido, autores como Mariela Márquez, quien desarrolló en el 2009 una investigación sobre la enseñanza de la historia del conflicto en Colombia en el ámbito universitario, afirma que la escuela o el aula de clase han perdido protagonismo en la multiplicación clara y objetiva de los conocimientos del conflicto armado. A la escuela, dice la autora, le ha faltado lograr narrar, pero además interpretar los hechos y entender las realidades sociales, políticas y económicas como forma eficaz de multiplicar el conocimiento y de cumplir con la función básica del maestro de enseñar la verdad, para acercar al alumno de forma clara y objetiva a esta realidad. Márquez explica cómo dificultades y diferencias conceptuales en Colombia sobre el conflicto no han permitido que sectores distantes de esa confrontación armada, en especial la academia, enfatizen en la importancia de conocer, analizar e interpretar la historia del conflicto armado en Colombia (Márquez, 2009).

En el mismo sentido, Olga Sánchez y Sandra Rodríguez, en su trabajo “Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano” (2009), muestran que para el caso de las escuelas el panorama no es distinto; el tema está ausente de las aulas, las prácticas escolares y pedagógicas están permeadas por las narrativas institucionales que se suelen presentar sin mayores argumentos, lo que supone que los estudiantes reciban información descontextualizada y que se trate de un terreno del que aún se sabe muy poco en el país.

Esta es una de las situaciones que han llevado a que en las escuelas públicas y privadas del país no exista como tal la cátedra o la asignatura de la historia del conflicto armado en Colombia, y que la enseñanza de este tema se vea relegada a la revisión superficial que proponen los libros de texto, a partir de la interpretación de los lineamientos en ciencias sociales propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Entonces, ¿qué se ha hecho en el campo educativo para incorporar la enseñanza del conflicto armado interno en las aulas? Este apartado pretende abordar, desde el marco normativo, la política pública y otras iniciativas, los fundamentos que se han propuesto desde el Estado, las organizaciones y la sociedad civil para el tratamiento del conflicto armado interno en el contexto educativo.

Diversas generaciones han sido afectadas por el conflicto armado, situación que refleja la magnitud del problema y sugiere diversas críticas desde distintos sectores hacia el sistema educativo y propiamente el Estado, por las pocas fortalezas didácticas, pedagógicas y administrativas para formar en el conocimiento de esta realidad.

Aunque el conflicto, como se describió en los apartados anteriores, ha sido objeto de numerosos estudios que han conducido a la creación de políticas que tienden a su interpretación, análisis histórico, intervención y una posible culminación, en Colombia no existe como tal una política pública o cátedra dirigida a la enseñanza del conflicto armado interno que aplique a todas las escuelas del país, independientemente del contexto en que se encuentren. Solo hasta hace poco el tema se ha convertido en un problema de política educativa, impulsado por el actual gobierno e inmerso en el plan y la problemática del posconflicto, como una línea fundamental que permitirá el acercamiento de miles de jóvenes a esta realidad, con el fin de aportar a su comprensión y al mantenimiento de las condiciones de paz.

Por esta razón, el Ministerio de Educación ha apuntado a formar en el conocimiento de esta realidad y a aportar desde la educación a la superación de las diferencias ideológicas que han sustentado la disputa armada por cerca de cinco décadas. Para ello plantea dos estrategias: los lineamientos curriculares en ciencias sociales del 2002, por un lado, dirigida a estudiantes y docentes; y la ‘Cátedra de la paz’ de la Ley 1732 del 2015. Esta no se enfoca en la enseñanza del

conflicto, pero tiene por objetivo público formar a los estudiantes en competencias ciudadanas que les permitan a los nuevos ciudadanos minimizar las consecuencias sociales del conflicto.

Es interesante considerar que la única de las dos estrategias impulsadas por el MEN que se enfoca en la enseñanza del conflicto es la primera; esto quiere decir que el umbral de posibilidades para que en las escuelas colombianas se forme en este campo continúa siendo muy reducido.

Si bien estos avances son importantes y se han producido en los últimos años, en relación con una preocupación por formar en esta realidad, no solo ha sido el Ministerio de Educación Nacional el que ha aportado en el tratamiento de este fenómeno en el aula, existen numerosos ejemplos de iniciativas propuestas por docentes, organizaciones, sociedad civil, especialmente en zonas donde el conflicto ha generado mayores impactos, así como el Centro Nacional de Memoria Histórica, que en la actualidad se encuentra desarrollando una propuesta pedagógica piloto, con el fin de que niños y jóvenes tengan herramientas para analizar e interpretar el pasado de su país, usando como principal insumo los informes de las comisiones históricas. A continuación, desarrollaremos en detalle cada una de estas iniciativas institucionales y de la sociedad civil.

### ***1.3.1 Política pública en educación y lineamientos curriculares en ciencias sociales***

La política pública en educación en Colombia está regida por la Ley General de Educación Nacional, Ley 115 de 1994, ordenada por el Congreso de la República, en la que señala las normas generales para regular el *servicio público de educación*, que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, las familias y la sociedad. En correspondencia con esta ley, el Ministerio de Educación Nacional define los lineamientos

curriculares que se constituyen como las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que fundamentan la planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación Nacional, en su artículo 23.<sup>5</sup>

En el proceso de elaboración de los *proyectos educativos institucionales* y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, grados y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor, conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes por medio de su experiencia, formación e investigación. Esto quiere decir que los lineamientos son de obligatorio cumplimiento, al constituirse en una ley que orienta los procesos educativos, pero tienen un carácter de flexibilidad que les permite a las instituciones intervenir en su ejecución. Los lineamientos curriculares se plantean en dos sentidos; por un lado, presentan los contenidos propios de las ciencias sociales que se espera sean desarrollados en cada uno de los grados de la educación básica y media; por otro lado, se presentan propuestas didácticas que permitan desarrollar esos contenidos en el aula.

Como ya hemos advertido antes, es importante recordar el obligatorio cumplimiento de estas disposiciones, lo que implica que todas las escuelas del país y sus propuestas pedagógicas, incluyendo los libros de texto, deben ajustarse al proyecto que plantean los lineamientos.

En este documento de los lineamientos se plantea la necesidad y el interés que hay en el ámbito educativo por hallar caminos que conduzcan a una mejor convivencia, para lograr,

---

<sup>5</sup> Artículo 23. Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios son los siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, Constitución Política y democracia. 3. Educación artística. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática. Ley General de Educación Nacional.

primero, mayor participación y, segundo, la promoción de una cultura crítica y responsable entre los ciudadanos (Colombia, MEN, 2002).

De acuerdo con esto, el objetivo principal que tienen los lineamientos en ciencias sociales es aportar el reconocimiento de la diversidad cultural y política del país, las relaciones entre Estado y sociedad civil, la promoción y respeto de los derechos humanos, el estudio de las estructuras políticas que diseñan y promueven cambios sociales, económicos y políticos, entre otros aspectos (Herrera, Infante, Pinilla & Díaz, 2005).

Los lineamientos pretenden reconocer la escuela como un espacio de confrontación y concertación, además de sentar las bases para la consolidación de un sistema moral que respete las diferencias y contribuya al fortalecimiento de la democracia (MEN, 2002). De acuerdo con esto, podemos ver que buena parte de la legislación educativa está inspirada en una tendencia cívica, en cuanto se propone la formación de ciudadanos portadores de deberes y derechos acordes con la moral de la democracia y conocedores de la Constitución, la legislación y la democracia como sistema político; y se presentan marcos didácticos que orientan a los docentes en la formación de valores propios de la democracia representativa, el respeto al orden y a la norma (Herrera et al., 2005).

La postura de los lineamientos en ciencias sociales radica en una nueva visión de la sociedad, economía y cultura, y una perspectiva ético-política que prioriza el respeto por la vida humana, el cuidado del ambiente y la participación democrática. Postura en la que docentes y estudiantes se ubiquen en el horizonte de los cambios socioculturales que requiere el país y en la formación de seres humanos con los valores y conocimientos que se precisan para su visibilización. Bajo esta misma premisa, los ejes estipulados en los lineamientos en ciencias

sociales se fundamentan en el propósito claro de la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.

Esta postura advierte que para el caso colombiano, hoy “se hace más urgente que nunca pactar unos ‘mínimos’ que permitan resolver los conflictos, y particularmente el conflicto armado, por medio de los valores de la negociación y la concertación como vía para solucionar la violencia de manera pacífica y dialogada” (Herrera, 2005, p. 56).

En los lineamientos curriculares se observa cómo nuestro país vive una situación de crisis con incidencia directa en los procesos educativos y en la formación de los valores ciudadanos que deben sustentar un régimen democrático. “Se trata de una crisis de cultura política de la sociedad colombiana, en un contexto de múltiples formas de violencia que han estado presentes a lo largo de nuestra historia social y política, que han fragmentado el tejido social y propiciado la violación de los Derechos Humanos” (MEN, 2002, p. 10).

Así, podemos afirmar que los lineamientos curriculares en ciencias sociales aportan una perspectiva y postura sobre cómo se debe tratar el tema del conflicto armado interno en las escuelas del país, desde una tendencia cívica y la construcción de sujetos de derechos, con el fin de superar la violencia. Sin embargo, dicha postura carece de una secuencia histórica, que valore la historia, la sociología, la antropología y la geografía como disciplinas que tienen mucho por aportar para el tratamiento de este tema en la escuela.

Como lo menciona Marco Palacio, uno de los expertos más destacados de la historia del conflicto armado en Colombia:

[...] una de las mayores dificultades, para entender e interpretar el conflicto en la escuela, ha estado en lograr una labor pedagógica y educativa que permita un amplio y un mejor conocimiento e interpretación, y que tenga en cuenta aspectos

jurídicos, políticos, sociales, económicos, militares, internacionales e históricos y los parámetros básicos de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario. (Márquez, 2009, p. 7)

Como se puede advertir, dichos lineamientos son una apuesta para entender los fenómenos de las ciencias sociales, particularmente la historia de Colombia, desde una perspectiva de derecho que se le otorga al tratamiento de cualquier temática en el aula una postura cívica, en la formación de una ciudadanía consciente de su realidad y capaz de aportar a la superación de conductas violentas.

Observamos cómo el sistema educativo estructurado por las disposiciones del Ministerio de Educación basa sus propuestas en la educación para el consenso y el disenso, y en valores como la tolerancia, el perdón y la reconciliación, cuyos postulados en la práctica y en un buen número de casos no se aplica por distintos factores. La estructura educativa busca priorizar un enfoque formativo que ayude a superar el conflicto armado y a formar ciudadanos proclives a las diferencias sociales, políticas, económicas, de género, de sexo y de pensamiento, entre otras.

### ***1.3.2 La ‘Cátedra de la paz’***

El presidente de la República Juan Manuel Santos sancionó el 25 de mayo del 2015 el decreto 1038 que reglamenta la Ley 1732 de 2014, correspondiente a la implementación de la ‘Cátedra de la paz’ en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media, de carácter oficial y privado.

Según el decreto 1038 de 2015, todas las instituciones educativas debían incluir en sus planes de estudio la materia de ‘Cátedra de la paz’ antes del 31 de diciembre del 2015, la cual debía estar articulada con alguna de las siguientes áreas del conocimiento: I. ciencias sociales,

historia, geografía, Constitución Política y democracia; II. ciencias naturales y educación ambiental, o III. educación ética y en valores humanos.

Con la sanción de la cátedra en el marco actual del proceso de paz se busca que esta nueva asignatura contribuya a la formación de competencias ciudadanas en todos los estudiantes del país, que aporte a la solución pacífica de conflictos cotidianos y a generar ambientes propicios de estudio, lejos de factores como el matoneo o la violencia; es decir, se centra en la convivencia pacífica de los estudiantes.

La cátedra deberá cumplir con el objetivo de contribuir al aprendizaje, la reflexión y el diálogo en torno a la cultura de la paz, entendida como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la equidad, la pluralidad y el respeto por los Derechos Humanos; y el desarrollo sostenible, definido como aquel que conduce al crecimiento económico, a la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social (Colombia, 2014).

De acuerdo con la sanción y los objetivos primordiales de la ‘Cátedra por la paz’, en la actualidad el Ministerio se encuentra trabajando en la creación de los lineamientos y estándares básicos para la implementación de la cátedra, que deberá incluir un plan de estudios, inversión en la capacitación y formación de los docentes, y adecuación de los espacios que se requieran para la implementación de la cátedra. Analizar todo este proceso estaría por fuera de los límites de este estudio, sin embargo, constituye una línea de trabajo hacia el futuro.

### ***1.3.3 Las comisiones históricas, informes y estrategias pedagógicas***

La enseñanza de la historia reciente de nuestro país y específicamente trabajar el tema de la memoria del conflicto armado interno en los colegios tiene una connotación muy particular y

delicada en Colombia, pues no solo corresponde a develar la memoria histórica sobre un pasado violento, sino el presente de un conflicto que aún no termina y el cual produce secuelas día a día dentro de la sociedad civil.

Esta situación no solo es de interés del Ministerio de Educación Nacional, sino de múltiples organizaciones de diversos contextos, que han buscado la forma de desarrollar diferentes propuestas para que los niños y jóvenes tengan herramientas para analizar e interpretar el pasado de su país.

En Colombia han existido diversas iniciativas, como las comisiones de estudio sobre la violencia,<sup>6</sup> que han investigado las causas, desarrollo y consecuencias del conflicto armado interno, y han ofrecido múltiples perspectivas en el conocimiento de esta realidad, por medio de los informes que han aportado en el entendimiento del conflicto (Jaramillo, 2011).

Aunque los informes de las comisiones y las mismas comisiones no representen el insumo principal sobre el que se basan las temáticas del conflicto armado que se llevan a la escuela, son fundamentales en el reconocimiento de las dimensiones de la violencia en Colombia, pues los informes se han dedicado a rastrear estas condiciones que han perpetuado la violencia en los territorios y a sugerir diversas recomendaciones sobre cómo superarlas; sin embargo, frente al estudio de la enseñanza del conflicto armado en la escuela no han sugerido mayores cambios.

---

<sup>6</sup> En Colombia, las comisiones de estudio e investigación de las violencias documentadas entre 1958 y 2007 son casos inéditos en América Latina y el mundo; dentro de todas las comisiones que han tenido lugar en el país, resultan emblemáticas tres, precisamente por sus alcances nacionales, el impacto y la relevancia que tuvieron sus lecturas de país, la resignificación de sus informes en la escena pública y las coyunturas políticas donde acontecieron. La primera, la Comisión Nacional Investigadora de Causas y Situaciones Presentes de la Violencia en el Territorio Nacional, nombrada en 1958 por una junta militar, que logró generar unas treguas importantes en medio del desgaste bipartidista. La segunda, la Comisión de Estudios sobre la Violencia, nombrada por el gobierno de Virgilio Barco en 1987. Estuvo conformada por expertos en violencia, conocidos en los medios de cómo “violentólogos”. Tuvo dos objetivos básicos, un diagnóstico de la situación de ese momento y la generación de recomendaciones útiles para el gobierno. La tercera fue la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), creada por la Ley 975 de 2005 Ley de Justicia y Paz. *Fuente:* Reconciliación Colombia.

Los informes de las comisiones han generado marcos de representación sobre la violencia que imponen narrativas en la memoria colectiva del país.

Los relatos que plantean las comisiones intentan romper con las visiones reductoras de la violencia que condensan en coordenadas morales la complejidad de lo que el país ha vivido (Bautista, 2014). Las comisiones han buscado entender la sociedad como partícipe de la confrontación y, por tanto, como eje fundamental en la reflexión colectiva de la violencia, para explicar la larga trayectoria del conflicto y sus transformaciones desde una múltiple causalidad; por tanto, se constituyen en narrativas sobre una realidad anclada en el presente, que no tienen pretensiones de memoria oficial del conflicto, sino que, por el contrario, se conciben como elementos de reflexión para un debate social y político abierto, que no excluye su cierto grado de legitimidad e incluso oficialidad. Como anota la politóloga María Emma Wills: “si se piensa que hay una sola historia para la nación, una sola verdad, se transitará por un plano autoritario [...] Los informes de las comisiones deben ofrecer un relato pedagógico, donde se pueda explicar la trayectoria de la violencia en Colombia desde múltiples perspectivas [...]” (Bautista, 2014).

Es claro que aunque las recomendaciones de los informes no se hayan incluido necesariamente en las políticas públicas sobre educación, o que impacten directamente en lo que se enseña en las escuelas sobre el conflicto, sí han aportado en la construcción del pensamiento en torno a los grandes interrogantes sobre el conflicto: sus causas, orígenes, consecuencias y, claro, la superación y el compromiso de no repetición (GMH, 2013); además, no se trata de una visión oficialista o institucional de la historia, sino que han logrado que distintos puntos de vista converjan y puedan dialogar, visión que se espera pueda verse reflejada en la construcción y actualización de los lineamientos curriculares en ciencias sociales y los de la ‘Cátedra de la paz’.

En materia de educación y construcción de paz, alineados con las recomendaciones que se plantean en los informes de las comisiones, el Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia ha elaborado una serie de avances en el ámbito pedagógico sobre la enseñanza del conflicto en contextos escolares, como respuesta a uno de sus principales objetivos: la comprensión social del conflicto armado. Con ello contribuyen al esclarecimiento de los hechos y las condiciones que hicieron posible el conflicto armado en Colombia, e interpelan a la sociedad sobre las dinámicas institucionales, políticas y sociales que lo desencadenaron y degradaron.<sup>7</sup>

María Andrea Rocha, una de las asistentes del área de pedagogía del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH),<sup>8</sup> señala que una de las dificultades a las que se enfrenta la escuela a la hora de abordar el tema del conflicto armado se relaciona con que este ejercicio implica desafiar las estructuras de poder que los actores armados tratan de imponer; por ejemplo, si los estudiantes y docentes generan dinámicas para el no reclutamiento o no participación en diversos grupos armados, eso pone en peligro a dichos estudiantes y docentes.

Una de las principales banderas de la construcción de una pedagogía del conflicto propuesta por el CNMH ha sido la construcción de memoria histórica local, para entender a las comunidades desde sus propias realidades y reconstruir la historia desde su propia experiencia; sin embargo, estos ejercicios suponen diversos desafíos en las escuelas, como el hecho de crear

---

<sup>7</sup> Objetivos estratégicos del CNMH. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/somos-cnmh/que-es-el-centro-nacional-de-memoria-historica>.

<sup>8</sup> Centro Nacional de Memoria Histórica. Establecimiento público del orden nacional, adscrito al Departamento para la Prosperidad Social (DPS), que tendrá como objeto reunir y recuperar todo el material documental, testimonios orales y por cualquier otro medio relativos a las violaciones de que trata el artículo 147 de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. La información recogida será puesta a disposición de los interesados, de los investigadores y de los ciudadanos en general, mediante actividades museísticas, pedagógicas y cuantas sean necesarias para proporcionar y enriquecer el conocimiento de la historia política y social de Colombia. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/somos-cnmh/que-es-el-centro-nacional-de-memoria-historica>

memoria histórica en lugares en los que las amenazas del conflicto siguen vigentes, o desarrollar el tema en aulas muy diversas en relación con la población que las componen.

Una de las problemáticas que el CNMH ha evidenciado en el abordaje del conflicto en las aulas y que debe tenerse en cuenta a la hora de elaborar una política pública sobre este son las principales diferencias que tienen los contextos urbanos con los contextos rurales, que suponen necesidades diferentes. En los contextos rurales, los procesos de formación docente son más complejos, la población carece en muchas ocasiones de otros servicios básicos y se encuentran en zonas tradicionalmente abandonadas por el Estado e impactadas seriamente por el conflicto; mientras que los contextos urbanos poseen problemáticas de otras índoles, como recepción de estudiantes en situación de desplazamiento, violencia urbana, entre otros.

Para el CNMH es fundamental formar en esta realidad, por la relación que existe entre memoria histórica e identidad, pues aunque el tema del conflicto armado ha llegado y ha penetrado las aulas, continúa siendo un tabú. En los contextos escolares no se trabaja con la suficiente profundidad; Rocha, por ejemplo, señala: “el problema que genera la no existencia de una memoria histórica sobre el conflicto es que no podemos saber quiénes somos, de dónde venimos, y esto no solo se refleja en el plano individual sino en el colectivo, entonces conocer nuestro pasado es fundamental en la formación de nuestra identidad y en el sentido de reconocer lo que no queremos volver a ser.”<sup>9</sup>

Entre las estrategias que propone el CNMH para el abordaje del conflicto armado existe una claridad relacionada con la no imposición de una memoria oficial; no se pretende que los estudiantes repitan de memoria las nociones que se encuentran expuestas en los informes del centro, sino que las entiendan o las relacionen con sus propios contextos, eso debe implicar que

---

<sup>9</sup> María Andrea Rocha, Asistente del área de Pedagogía del CNMH. Entrevista realizada en septiembre del 2014.

se valoren las experiencias de los estudiantes, los docentes y sus familias en torno al conflicto. Para ello, el CNMH ha desarrollado unos materiales que no contienen un narrador, que les dan la oportunidad a los estudiantes de volver a las fuentes primarias y poder compararlas; se usan estudios de casos como las masacres, retratos del horror de la violencia colombiana.

En los materiales se usa una estrategia de comparación: se ubican varias fuentes contrastadas sobre un mismo hecho y les dan la oportunidad a los estudiantes y maestros de contrastar y elaborar sus propias opiniones sobre el conflicto, relacionadas con las fuentes primarias. Con esto se busca la posibilidad de explorar la historia, se logra así mismo que los estudiantes se acerquen a los informes desde dos análisis; en el primero se describe el hecho, las causas, el desarrollo, las consecuencias, la problemática, y el segundo busca el porqué, lo cual implica una interpretación que no necesariamente supone una verdad exclusiva, pero sí un acercamiento al hecho histórico y sus implicaciones, y obliga a un debate.

De esta forma, son los mismos estudiantes quienes pueden utilizar estas herramientas para sacar sus propias conclusiones. Rocha señala:

La idea es que ellos vean cómo llegas a construir esas hipótesis, que no es la verdad, pero está construida con rigor y tiene un sustento empírico detrás. La idea es que ellos puedan utilizar esas herramientas no solo para conocer lo que ya está sino para tener unas gafas y mirar la realidad de distintos eventos del país.<sup>10</sup>

Los esfuerzos desarrollados por el CNMH en relación con el entendimiento del conflicto armado, en el ámbito investigativo, se están pensando en la actualidad también desde una perspectiva pedagógica, con el fin de que los hallazgos y contenidos que producen sus informes se traduzcan en puentes académicos que lleguen a la escuela. Por ello se pretende construir un

---

<sup>10</sup> María Andrea Rocha, Asistente del área de pedagogía del CNMH. Entrevista realizada en septiembre del 2014.

área pedagógica que permita la apropiación por parte de la sociedad civil de los conocimientos que produce el CNMH; el objetivo es lograr interpelar a la sociedad en torno al conflicto, su pasado, dimensiones y actualidad. Los conocimientos se proyectan en distintas áreas para colegios públicos, privados y universidades, con la elaboración de cartillas, módulos académicos de capacitación docente, cajas de herramientas y alfabetizaciones digitales, pero también al visibilizar las iniciativas regionales e incentivar la formación de grupos regionales y nacionales de memoria. La intención es que la discusión sobre esta realidad llegue a las escuelas, por medio de múltiples herramientas inspiradas en los informes producidos por el CNMH y por el conjunto de metodologías construidas por maestros y maestras para abordar en el aula escolar la memoria histórica del conflicto armado colombiano.<sup>11</sup>

**Tabla 1.1 ‘Caja de herramientas’: un proyecto para deliberar sobre nuestro pasado en el aula escolar**

<b>¿Qué es?</b>	<b>Objetivo</b>	<b>¿Qué ofrece la ‘Caja de herramientas’?</b>	<b>Público al que va dirigido la ‘Caja de herramientas’</b>
La ‘Caja de herramientas’ es un conjunto de materiales que buscan posibilitar una	Romper el silencio que se ha instalado frente el conflicto armado en las escuelas del país, por	La ‘Caja de herramientas’ contiene: una guía conceptual y práctica para maestros y	Instituciones educativas, maestros y maestras, estudiantes. Testimonio o frase

<sup>11</sup> Objetivos del kit pedagógico ‘Tejiendo memorias’, del CNMH.

<p>discusión en el aula escolar sobre la memoria histórica del conflicto armado colombiano desde una aproximación rigurosa, no dogmática, con enfoque diferencial y acción sin daño, a partir del uso pedagógico de los informes realizados por el CNMH.</p>	<p>medio de los libros de texto construidos para los estudiantes, con el fin de acompañarlos a hacer reflexiones críticas sobre los dilemas que enfrentan en un país en guerra que transita hacia la paz. Los libros construidos permiten no solo adquirir conocimiento sobre lo que ha pasado en el país, sino que buscan desarrollar competencias investigativas, de pensamiento crítico y de aprendizaje emocional, que fomenten el respeto a</p>	<p>maestras, que trabaja alrededor de temas como memorias personales, memorias colectivas, memoria histórica, identidad, pluralidad, enfoques diferenciales aplicados a la reconstrucción de la guerra en Colombia. Libros de texto inspirados en el caso de El Salado, Bahía Portete, Segovia y Remedios para ser usados en grado once. Se ofrece acompañamiento para iniciar procesos pedagógicos alrededor de la ‘Caja de herramientas’ en las</p>	<p>significativa: “Tú que escuchas en silencio y temes hablar de lo sucedido recuerda que en el callar del miedo se esconden los bandidos”, maestra gestora de la ‘Caja de herramientas’.</p>
--	--	---	---

	los derechos humanos, la tramitación de los conflictos por vías democráticas y la promoción de garantías de no repetición.	instituciones educativas interesadas.	
--	---	--	--

Fuente: tomado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co>.

Por otra parte, existen múltiples iniciativas regionales fruto de los contextos y sus necesidades que han producido un material pedagógico importante para el tratamiento del tema en el aula. Las iniciativas regionales que se han desarrollado para tratar el tema en las aulas del país son iniciativas de reconstrucción de la memoria no oficiales, lideradas por la sociedad civil, que en procura de la reconstrucción de una memoria histórica permite a las comunidades representarse; estas se han convertido en estrategias pedagógicas que buscan entender y superar la violencia que se ha vivido en el país, pero sobre todo se han convertido en formas de evocar la memoria con base en el lugar desde el que se producen.

Muchas de estas iniciativas han sido recogidas y publicadas por el Centro de Memoria Paz y Reconciliación (CMPR)<sup>12</sup> y convertidas en herramientas pedagógicas, que se encuentran

---

<sup>12</sup> El Concejo de Bogotá incluyó en el Plan de Desarrollo 2008-2012 la creación del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación; y en el Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016 se incorporó el Centro de Memoria en el Programa Bogotá Ciudad Memoria, dirigido por la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación.

disponibles para el desarrollo y trabajo en las aulas de clases. El objetivo público de esta iniciativa del CMPR ha sido reflexionar acerca de diversos sentidos de la memoria, establecer conexiones entre memoria personal, colectiva, generacional; su relación con contextos sociales, políticos, económicos, geográficos, históricos y culturales, y la forma como estas relaciones se pueden presentar y recrear.

El CMPR ha logrado reunir experiencias, talleres, foros temáticos de diversas organizaciones sociales, de víctimas, de derechos humanos; de niños, jóvenes, grupos étnicos, comunidades indígenas, docentes y el CNMH, así como estrategias producidas por los investigadores del CMPR y experiencias de otros países en torno a las pedagogías de la memoria. Esto, entendiendo que el reconocimiento del otro le pone nuevos retos a la pedagogía y a la historia. La recuperación de la memoria personal, colectiva e histórica permitirá revisar y encontrar nuevas formas y lenguajes para enseñar, aprender y escribir la historia.

Entre las iniciativas y propuestas recogidas se encuentran ejercicios autobiográficos, de aplicación de los derechos humanos en los contextos escolares, recreación de los estudiantes como sujetos de memoria capaces de configurar la historia, actividades de motivación para los jóvenes como constructores fundamentales de la memoria histórica del país. Reflexiones sobre los hechos violentos, ejercicios con imágenes y análisis textual que apuntan a la comprensión del sentido de la violencia y la paz en los jóvenes, ejercicios sobre recorridos históricos de las generaciones que han habitado nuestro país. Experiencias de las comunidades indígenas y afro, comunidades estudiantiles, entre otras.

#### **1.4 Conclusiones**

Este primer capítulo nos permite brindar al lector el contexto que enmarcó esta investigación. En un primer momento se hizo un repaso rápido por los estudios que abordan la enseñanza del conflicto armado en el contexto educativo, en el marco de la enseñanza de la historia, pues es en esta cátedra en la que se imparten los contenidos relacionados con los conflictos históricos. Identificamos cómo el estudio de la enseñanza del conflicto como relato histórico se ha transformado con la aparición de diversas corrientes historiográficas, como el positivismo, el historicismo, el marxismo, la visión de la escuela de los Annales y la historiografía contemporánea; sin embargo, existe una perspectiva nacionalista y patriótica que predomina en el tratamiento de estos hechos en el aula. Evidenciamos también la dificultad para tratar las temáticas bélicas en el aula, más aún cuando se trata de conflictos internos que han fragmentado a las sociedades de los países en los que se desarrollaron.

Posteriormente se presentaron las líneas de investigación en materia de conflicto armado, que se han transformado a lo largo del tiempo y se han constituido en tendencias que permiten explicar el conflicto. En este apartado fue posible evidenciar las distintas tipologías y tendencias que se han dado en Colombia para tratar el conflicto armado interno. De acuerdo con lo que se encontró, es posible entender que en el país tradicionalmente el conflicto se ha tratado como un fenómeno de larga duración, que se explica por las características del territorio y las condiciones sociales que han permitido su surgimiento y el mantenimiento del accionar violento; sin embargo, existe una tendencia contemporánea que intenta explicar el conflicto desde la perspectiva de los actores armados, las víctimas y el estudio de las comunidades que por años han padecido el conflicto, con el fin de dar lugar a la reconstrucción de la guerra desde sus protagonistas, por medio del testimonio. Al igual que los relatos históricos, las tipologías del conflicto han cambiado de acuerdo con el contexto político y social en el que se producen.

Se pretendió esbozar el estado de la enseñanza del conflicto armado en Colombia. De acuerdo con el análisis, se pudo concluir que, aunque no existe una política pública o cátedra que reglamente específicamente las temáticas y la forma como se debe abordar el conflicto armado en Colombia, existen múltiples iniciativas y experiencias que aportan en la enseñanza de este tema en la escuela.

De acuerdo con esta revisión, podemos delimitar los elementos teóricos que nos permitirán contrastar en el aula la normatividad existente y su aplicación en los contextos escolares que pretendemos estudiar. Elementos que se desarrollarán en el siguiente capítulo y nos permitirán presentar la problemática, preguntas, objetivos y metodología de la presente investigación, producto de la revisión del estado del arte, al retomar los debates contemporáneos sobre la memoria histórica y su papel en la educación.

## **Capítulo II. Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano**

El capítulo presenta la problemática y objetivos de investigación, y el marco conceptual, que combina varias fuentes teóricas para el análisis. Por una parte, retoma los debates contemporáneos sobre la memoria histórica y su papel en la educación, pues estos aportan elementos interesantes para el análisis de la enseñanza del conflicto armado colombiano. Por otra, se complementa con aspectos de las prácticas narrativas en la escuela para el análisis de las narrativas que se han producido sobre el conflicto y que se convierten en un componente pedagógico de la experiencia docente y de los estudiantes. Además, se abordan aspectos sobre la escuela como uno de los marcos sociales en los que se encuadran las narrativas.

El capítulo presenta a continuación la metodología del estudio que desarrolló la investigación, la preparación del trabajo de campo, la contextualización de las escuelas en las que se desarrolló el proyecto y la elección de los casos; la estrategia metodológica desarrollada, las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación, el procesamiento y análisis de la información, así como sus límites, y expone los principales aciertos y dificultades que presentó el estudio en cada una de las instituciones.

### **2.1 Problemática y objetivos de investigación**

Teniendo en cuenta que Colombia es un país caracterizado por complejos desajustes estructurales, por grandes brechas sociales y por diferentes formas de conflictividad violenta, e inmerso en un conflicto armado histórico que aún no termina, la forma como se interpreta, se enseña y se entiende este tema en las aulas de clase representa el interés de esta investigación, entendiendo el conflicto no solamente como un tema del pasado reciente, sino como un aspecto fundamental en el entendimiento del presente y el estudio de la situación actual del país.

Este trabajo sobre la enseñanza del conflicto armado en la escuela tiene una dimensión en la que pretendo elaborar un rastreo a las narrativas que se han producido sobre este fenómeno en nuestro país, que se han transmitido y han sido recibidas en la sociedad a través de diversos medios, entre ellos la escuela, vista como el escenario principal en el que se produce la transmisión de dichas narrativas, por medio de documentos, libros de texto, currículos y prácticas pedagógicas.

La pregunta que se pretende responder en este estudio es: ¿cuáles son los factores que intervienen en el proceso de producción, transmisión y apropiación de las diversas formas de narrar el conflicto armado en Colombia en contextos escolares diferenciados? Es decir, cómo son las narrativas oficiales que se han construido en los ámbitos institucional, académico y por parte de los actores armados sobre el conflicto armado, así como los usos sociales de este fenómeno social e histórico, que se mantiene en el presente, y cómo dichas versiones oficiales y no oficiales se plasman en diversos documentos académicos y pedagógicos, para su desarrollo en los contextos escolares. Se quiere revisar si estos relatos se llevan a la práctica pedagógica y, si esto es así, de qué forma se reproducen, se transmiten o se discuten en las aulas escolares, teniendo en cuenta cuál es el papel del docente como productor de discurso; de esta manera, también, se quiere entender cómo los estudiantes reciben y se apropian o no de estos relatos del conflicto dentro del contexto escolar y cómo esto afecta su forma de pensar la guerra. Para ello, se plantean los siguientes objetivos de investigación:

*Objetivo general:* Determinar cuáles son los factores que intervienen en el proceso de producción, transmisión y apropiación de las diversas formas de narrar el conflicto armado en Colombia en contextos escolares diferenciados.

*Específicos:* Analizar las diferentes narrativas que se han producido sobre el conflicto armado en Colombia. Entender cómo se enseñan, se apropian y se transmiten en la escuela los diferentes discursos y narrativas sobre el conflicto armado en Colombia.

En el trabajo de investigación desarrollado fue fundamental el trabajo sobre la memoria en la enseñanza, porque su tratamiento la ha convertido en uno de los mecanismos más empleados en los países que han atravesado por una guerra o un conflicto. En países que han vivido contextos violentos, la memoria ha tenido dos implicaciones: la reconstrucción de la verdad como condición para juzgar a los responsables de los crímenes de guerra y de delitos de lesa humanidad, y la resignificación de los acontecimientos políticos traumáticos como mecanismo de recomposición social y de construcción de proyectos colectivos (Sánchez & Rodríguez, 2009).

En Colombia, ninguna de estas dos condiciones se ha cumplido, porque las memorias que se han construido y se promueven han estado expresadas en tres lógicas: en la primera existe un abuso en la utilización mediática de las memorias oficiales que se promueven sobre el conflicto armado colombiano; en la segunda hay un exceso de memorias académicas, subalternas, dispersas, de circulación restringida a los ámbitos académicos o grupos sociales que reivindican las memorias de las víctimas; y en la tercera no hay una memoria social en la opinión pública caracterizada por precarios referentes sociales para incorporar el conflicto armado en los principios éticos de la identidad colectiva (Sánchez & Rodríguez. 2009).

Teniendo en cuenta que todo orden social se sostiene sobre el enaltecimiento de unas memorias particulares que consagran cierto tipo de versión de la historia, en estos relatos se glorifican unas personas en detrimento de otras; estas por lo general dependen del sector social o político, o de las características del grupo que la enuncia.

En la actualidad, en Colombia se han agenciado iniciativas oficiales que tienen por propósito la construcción de memoria social sobre el conflicto colombiano. Una de las más importantes es la creación del Centro de Memoria Histórica, cuyo objetivo fundamental es:

Reunir y recuperar todo el material documental, testimonios orales y por cualquier otro medio relativos al periodo histórico comprendido en el marco del conflicto colombiano, fundamentalmente para que sean puestos a disposición de los interesados, de los investigadores y de los ciudadanos en general, mediante diversas actividades, para proporcionar el conocimiento de la historia reciente del país [...]”. (Colombia, Proyecto de Ley 157, arts. 101-105)

Estas iniciativas de memoria histórica tienen un alcance pedagógico, por lo que investigaciones como esta cumplen un papel fundamental en la construcción de estas propuestas y en el desarrollo de la memoria en la escuela.

## **2.2 Marco conceptual**

### ***2.2.1 Educación y memoria. “¿De qué hablamos cuando hablamos de memoria?”***

En los últimos años, la memoria se configuró como un nuevo campo temático en el ámbito de las ciencias sociales, lo cual se expresa en un amplio conjunto de trabajos cuyos resultados han aportado categorías analíticas para caracterizar la memoria; han diseñado estrategias metodológicas para estudiar sus contenidos y mecanismos de configuración; y han encontrado en las disputas por la memoria una acción política y social.

En el texto *Narrativa y memoria*, Olga Sánchez y Sandra Rodríguez identifican una de las principales discusiones suscitadas sobre la viabilidad y validez de la memoria para analizar

problemas sociales que se ha dado en el ámbito disciplinar de la historia; allí ubican tres tendencias: la primera considera que existe una oposición entre la historia y la memoria, y surge a partir de las discusiones disciplinares que buscan establecer objetos propios de la historia y de la sociología, cuyo principal representante es Maurice Halbwachs. La segunda considera la memoria crítica de la historia y surge a partir de las discusiones filosóficas de la escuela de Frankfurt sobre la responsabilidad ética de la modernidad, la razón y el progreso sobre la barbarie europea del fascismo, cuya principal representante es Marta Tafalla. La tercera considera que aunque estos dos campos de saber son distintos, su articulación permite la acción social y política tanto de quienes investigan desde las ciencias sociales, como de los colectivos que se benefician de los resultados del trabajo académico, cuyos principales representantes son Elizabeth Jelin y Paul Ricoeur (Sánchez & Rodríguez, 2009).

La presente investigación se inscribe en la última tendencia, pues esta considera que el debate no se encuentra en la veracidad de los relatos propuestos por la historia o por la memoria, sino en la posibilidad de explorar cómo los colectivos sociales, en este caso los inscritos en las prácticas educativas escolares, usan herramientas para construir un conjunto de acciones dirigidas a la comprensión del conflicto armado.

El ejercicio de las capacidades de recordar y olvidar es singular. Cada persona tiene sus propios recuerdos, que no pueden ser transferidos a otros; sin embargo, estos procesos no ocurren en individuos aislados, sino que están insertos en redes de relaciones sociales, en grupos, en instituciones y culturas, entonces el pasaje de lo individual a lo social e interactivo se impone. Quienes tienen memoria, recuerdan, son seres humanos, individuos siempre ubicados en contextos grupales y sociales específicos.

Elizabeth Jelin plantea el debate en torno al peso relativo del contexto social y de lo individual en los procesos de memoria. Para pensar entonces lo social en los procesos de memoria utiliza las tradiciones sociológicas clásicas, específicamente la figura de Maurice Halbwachs, a partir de sus trabajos sobre los marcos sociales de la memoria; se centra en la noción de marco o cuadro social propuesta por este autor para explicar cómo las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente. Estos marcos son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores. Incluyen también la visión del mundo, animada por valores de una sociedad o grupo.

Esta perspectiva permite tomar las memorias colectivas no solo como datos dados, sino también centrar la atención sobre los procesos de su construcción, lo que implica dar lugar a los actores sociales y a las disputas y negociaciones de sentidos del pasado en escenarios diversos; no obstante, todo proceso de construcción de las memorias se inscribe en una representación del tiempo y del espacio. Estas representaciones y, en consecuencia, la propia noción de qué es pasado y qué es presente son culturalmente variables e históricamente construidas (Jelin, 2002).

La relación de mutua constitución entre memoria e identidad, en la que el sujeto selecciona ciertos hitos, ciertas memorias que lo ponen en relación con otros y que implican al mismo tiempo resaltar algunos rasgos de identificación grupal con algunos y de diferenciación con otros, para definir los límites de la identidad, se convierten en marcos sociales para encuadrar las memorias. Lo importante es que permiten mantener un mínimo de coherencia y continuidad, necesario para el mantenimiento del sentimiento de identidad. Por lo tanto, la constitución, la institucionalización, el reconocimiento y la fortaleza de las memorias y de las identidades se alimentan mutuamente (Jelin, 2002).

Tal y como afirma Jelin, “estas construcciones narrativas del pasado entran en un campo de luchas centradas en el poder y la tensión entre los diversos actores que las producen y buscan articularlas dentro de la sociedad”, es por esto que mi trabajo es un estudio no solo del pasado, sino también de un acontecimiento del presente que se articula en la forma como los sujetos construyen la memoria individual y colectiva.

Las narrativas sobre el pasado, a la vez que enaltecen a unos grupos, devalúan a otros; estas versiones aceptadas se confrontan por los relatos alternos que producen los que han sido excluidos. La memoria, por tanto, es un campo de tensión en el que se construyen y refuerzan, o se retan y transforman jerarquías, desigualdades y exclusiones sociales (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación [CNRR], 2009). En la actualidad, en Colombia asistimos a un debate en el que coexisten numerosas iniciativas de acción social colectiva e institucionales, que se enfrentan por la construcción de la memoria como trabajo político.

En el estudio se parte de reconocer que construir memoria es un acto político y una práctica social. Por tanto, la memoria como construcción social narrativa implica el estudio de las propiedades de quien narra, de la institución que le otorga o niega el poder y lo autoriza a pronunciar palabras, ya que la eficacia del discurso performativo es proporcional a la autoridad de quien lo enuncia. Como plantea Le Goff: “apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas” (1991, p. 131).

### ***2.2.2 Prácticas narrativas como forma de resignificación del pasado***

Otro de los componentes fundamentales de esta investigación corresponde a los procesos narrativos. Se considera que la narrativa es un mecanismo de reelaboración de la memoria y de la

experiencia social del conflicto armado colombiano. En el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales, un aporte importante sobre la construcción del pensamiento narrativo lo ha hecho Bruner, para quien se debe entender cómo la actividad mental se inserta en la cultura y se modifica mediante procesos narrativos desde los cuales se construye realidad social.

La narrativa de los hechos está cargada de la subjetividad de los actores que la relatan. Los hechos tienen una eficacia propia, se producen así no correspondan con la subjetividad de los actores que los interpretan. La memoria, incluso la individual, se construye sobre la base de narraciones que constituyen formas de narración y modos de organizar las experiencias; por ejemplo, las pasadas, que son culturalmente dotadas de significado. La narrativa es una forma que adquiere la memoria colectiva, es decir, constituye el propio relato que los grupos realizan en torno a sus experiencias y significaciones pasadas. Cuando se narra no solo se pronuncia una vivencia, pues también se ponen de manifiesto las formas que caracterizan al propio grupo; mediante el relato se va delineando el propio recuerdo, se rememora, se narra y no a la inversa. Es decir, la narrativa es un trabajo con la subjetividad, en el cual se involucran aspectos históricos del sujeto y de la sociedad o la cultura que lo constituyen.

Ciertamente, en la cotidianidad encontramos una gran cantidad de narraciones sobre un mismo hecho, tales narraciones dotan de sentido al mundo, las narraciones así mismo devienen de marcos sociales de la memoria, como el tiempo y el espacio de los que habló Maurice Halbwachs, formas que ayudan a enmarcar las memorias y las experiencias, dan forma al pasado y determinan la forma de narrar. Los sentidos, significados de los hechos, son construidos culturalmente.

La memoria colectiva, como lo enunciaban Halbwachs (1968) y Blondel (1928), es un proceso social de reconstrucción de un pasado vivido y/o significado por un grupo o sociedad,

que se contiene en marcos sociales, como el tiempo y el espacio, y como el lenguaje, pero también se sostiene por significados, y estos se encuentran en la cultura.

Existen acuerdos narrativos que modelan las experiencias, para que, por ejemplo, se indique cómo hay que vivenciarlas, para darle sentido al mundo. Estas formas narrativas son un modo de organizar la experiencia pasada.

Según Bruner, en toda narrativa del recuerdo es posible encontrar: un reparto de personajes, que tienen expectativas reconocibles, el relato inicia con la alteración de un orden, y cuando algo está alterado, “hay algo que narrar”; la acción del relato describe los intentos de superar o llegar a una conciliación, al final hay algún tipo de solución o resultado y se precisa un narrador, un sujeto que cuenta y un objeto que es contado (Bruner, 1990).

En nuestro caso, se desea establecer cómo la memoria se convierte en narración desde la enseñanza del conflicto armado y cómo se narran los acontecimientos del pasado cuáles son los acuerdos a los que hemos llegado como sociedad para interpretar el conflicto, pero también teniendo en cuenta que los relatos son narrados en todo momento desde alguna perspectiva en particular. Cuando las personas hacemos memoria, mediante nuestro discurso sostenemos, reproducimos, extendemos, engendramos, alteramos y transformamos nuestras relaciones. Es decir, la memoria de cada persona cambia en la relación y cambia también las relaciones.

La memoria narrativa comunica, pues las colectividades tienen capacidad para narrar sus experiencias, al proporcionar significados que dominan gran parte de la vida en una cultura. La memoria se comunica de diversas formas, por ejemplo, con lo que se conserva, los textos, artefactos, relatos, entre otros, que nos permiten evidenciar el carácter retórico de las narraciones; no es únicamente la historia que se cuenta, sino cómo se cuenta, de tal manera que existen relatos invisibles frente a otros institucionalizados.

Si una versión, una visión o interpretación en torno al pasado se institucionaliza, termina por traducirse en un “referente de verdad”; las esferas del poder intervienen en la memoria, dictaminan qué debe ser conservado y hablado, y qué está oculto, callado y omitido. Los intereses y propósitos, en este sentido, desempeñan un papel relevante. Debe construirse una cantidad de narrativas en torno al pasado, y por eso mismo la manera como se exponen ciertos relatos no es neutra; al contrario, está relacionada con el contexto en el que surge y se utiliza.

Esta superposición de las narrativas no solo opera en las esferas del poder, pues en la vida cotidiana también sucede. Los grupos recurren a las declaraciones que posean mayor aceptación, es decir, según la forma de hablar y la utilización de unas palabras y no de otras, de ciertas narrativas en detrimento de otras; esto es posible en un marco, en una cultura que nos antecede y que nos dota de significados para ser usados en ciertas situaciones y no en otras.

La importancia de reconstruir la memoria narrativa en los contextos escolares radica, entonces, en que el conocimiento amplio y diverso en torno al pasado de una sociedad permite reconocer lo indeseable y educar para evitarlo, o al menos condenarlo; pero no solo eso, acceder a una diversidad de perspectivas e interpretaciones del pasado posibilitan la construcción de una identidad basada en el contraste y la discusión. Para Bruner, la importancia de la narrativa en la educación se fundamentaría, básicamente, en que:

Somos fabricantes de historias. Narramos para darles sentido a nuestras vidas, para comprender lo extraño de nuestra condición humana, los relatos nos ayudan a dominar los errores y las sorpresas. Vuelven menos extraordinarios los sucesos imprevistos al derivarlos del mundo habitual. (1990, p. 147)

Desde esta perspectiva, los contenidos curriculares y otros mediados por la enseñanza y el aprendizaje están atravesados por la construcción de narrativas. La capacidad de narrar sería una

condición del aprendizaje de las formas más elaboradas del pensamiento y la escritura. La narrativa expresada, incluso, en una charla informal permite al ser humano darles forma a sus ideas a través de las propias palabras. Los relatos desempeñan un papel fundamental en la comprensión de los currículos escolares, el intento de enseñar y aprender incluye distintos segmentos en los que pueden reconocerse los narrativos, como: bromas, recuerdos, testimonios, anécdotas, ejemplos, biografías, etc.

En el texto “Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza”, Philip Jackson (1998) muestra cómo las narrativas en la educación tienen dos funciones básicas: una función epistemológica y una función transformadora, que se apropiaron en la investigación. La función epistemológica se relaciona con la idea de que los relatos contienen un saber que ya circula en el mundo exterior; incluso, podría decirse que muchas veces no solo contienen un saber, sino que son el saber que se pretende que los estudiantes tengan. El conocimiento de estos relatos hace que los individuos sean capaces de participar de forma plena en la comunidad social a la que pertenecen.

Sin embargo, esta función epistemológica de los relatos se presenta como un gran campo de conflictos y de discusiones. Uno de los mayores problemas aparece cuando se debe acordar cuáles serían los relatos que deben ser enseñados. Esta cuestión genera un campo de tensiones en los contextos escolares, pues los relatos hacen por los sujetos algo más que brindar información que luego será aprovechada.

Los relatos nos modifican, las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc.; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen. Los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos. En resumen, los relatos pueden transformarnos, alterarnos como individuos. (Jackson, 1998, p. 33)

La función transformadora, por su parte, está relacionada con que los relatos pueden transformarnos y transfigurarnos; los relatos nos transportan a diversos mundos, escenarios, problemas. En este sentido, los relatos pueden tener efectos potentes en cada ser y/o para cada sociedad.

### **2.2.3 *Escuela y memoria, narrativa pedagógica***

La escuela en este estudio es concebida como el marco social dentro del cual se transmiten las narrativas y los discursos que se han producido sobre el conflicto armado. Dentro de la escuela se diseñan y se implementan diversas formas de enseñar y pensar el conflicto armado en la actualidad.

La escuela como marco social en el que se construye memoria se basa en tres ideas principalmente: la primera, que el pasado no se conserva, se reconstruye a partir del presente. Esta idea es clave dentro del desarrollo de esta investigación, pues las diversas explicaciones que se generan del fenómeno del conflicto se tornan significativas y adquieren el significado que se les da en el presente.

La segunda es que la memoria del pasado solo es posible por obra de los marcos sociales de referencia con que cuentan los individuos. La memoria individual solo tiene realidad cuando participa de la memoria colectiva. Podemos recordar solamente con la condición de encontrar, en los marcos de memoria colectiva, el lugar de los acontecimientos pasados que nos interese. Un recuerdo es tanto más fecundo cuando reaparece en el punto de encuentro de un gran número de esos marcos que se entrecruzan y se disimulan entre ellos (Halbwachs, 2004). El olvido se explica por la desaparición de esos marcos o de una parte de ellos, siempre y cuando nuestra atención no sea capaz de fijarse sobre ellos, o sea fijada en otra parte (la distracción es a menudo

la consecuencia de un esfuerzo de atención y el olvido es casi siempre resultado de una distracción). Si bien el olvido o la deformación de algunos de nuestros recuerdos se explica también por el hecho de que esos marcos cambian de un periodo a otro. La sociedad, al adaptarse a las circunstancias, y adaptarse a los tiempos, representa el pasado de diversas maneras: la sociedad modifica sus convenciones (Halbwachs, 2004).

La tercera es una función social de la memoria, el pasado mitificado solo es convocado para justificar las representaciones sociales presentes (Jelin, 2002). Los acontecimientos del pasado adquieren significado cuando las personas insertas en un colectivo social les dan sentido, en función del presente que contiene dicha experiencia pasada.

Para pensar lo social en los procesos de la construcción de la memoria usamos los marcos sociales. Estos marcos incluyen la visión del mundo, animada por valores de una sociedad o grupo, son históricos y cambiantes, por lo que, en realidad, toda memoria es una reconstrucción más que un recuerdo.

Por ello, a la memoria colectiva, que se nutre de las interpretaciones individuales, se le puede interpretar en el sentido de memorias compartidas superpuestas, producto de interacciones múltiples, encuadradas en marcos sociales y en relaciones de poder. Lo colectivo de las memorias es el entretejido de tradiciones y memorias individuales en diálogo con otros, en estado de flujo constante, con alguna organización social y con alguna estructura dada por códigos culturales compartidos; en este caso la escuela, como lugar de interacción de diversas memorias en diálogo y en disputa (Jelin, 2002).

Las personas seleccionan ciertos hitos, ciertas memorias que los ponen en relación con otros y que implican al mismo tiempo resaltar algunos rasgos de identificación grupal con algunos y de diferenciación con otros; los marcos sociales se convierten en las formas para

encuadrar las memorias. Por lo tanto, la constitución, la institucionalización, el reconocimiento y la fortaleza de las memorias se dan dentro de los marcos sociales (Jelin, 2002).

La memoria es lo que se hace con los acontecimientos del pasado; el acontecimiento, entonces, se torna significativo en torno al significado que se le otorga en el presente en el acto de recordar/olvidar. En este sentido, el acto de recordar presupone tener una experiencia pasada que se activa en el presente, por un deseo o un sufrimiento, unidos a veces a la intención de comunicarla.

Los acontecimientos traumáticos, por su parte, conllevan grietas en la capacidad narrativa, huecos en la memoria; esto se traduce en la imposibilidad de dar sentido al acontecimiento del pasado, es decir, la imposibilidad de incorporarlo narrativamente. En este sentido, el olvido no es ausencia o vacío, es la presencia de esa ausencia, la representación de algo que estaba y ya no está. Toda narrativa del pasado implica una selección.

La memoria es selectiva, requiere una multiplicidad de situaciones en las cuales se manifiestan olvidos y silencios, con diversos usos y sentidos, olvidos que pueden ser pensados desde la institucionalidad y que pueden verse reflejados en los marcos sociales y las formas como encuadran la memoria colectiva (Jelin, 2002).

La memoria como operación de dar sentido al pasado pasa por las experiencias individuales y las luchas entre las memorias que se construyen por las representaciones del pasado, luchas que implican, por parte de los diversos actores, estrategias para oficializar o institucionalizar una narrativa del pasado. También implica una estrategia para ganar adeptos, ampliar el círculo que acepta y legitima una narrativa, que la incorpora como propia al identificarse con ella.

La memoria como construcción social narrativa implica el estudio de las propiedades de quien narra, de la institución que le otorga o niega el poder, del marco social en el que se produce, ya que la eficacia del discurso performativo es proporcional a la autoridad de quien lo enuncia.

La escuela como marco social es entendida como una institución en la que los individuos le dan sentido a la construcción histórica de fenómenos como el conflicto. El sentido que los individuos crean, se construye desde su experiencia individual, al contrastarlo con las versiones del pasado y las construcciones de los otros.

De acuerdo con lo anterior, hay un enorme contraste entre las fuentes institucionales y las interpretaciones que transmiten y tienen los docentes frente al tema; algunos discursos y narrativas institucionales terminan violentando las propias vivencias de los docentes frente al conflicto armado; hay una suerte de instrumentalización hacia el docente por parte del Estado, que pretende que ellos asuman la enseñanza de un fenómeno que seguramente también han padecido.

Los documentos e informes producidos por las instituciones del Estado en relación con el conflicto armado interno nutren y se expresan formalmente en la estructura curricular y de los textos oficiales escolares; las versiones siempre tienen la posición del Estado en estos contenidos, este formalismo no implica necesariamente que sea esta visión, discurso y narrativa la que se reproduzca en la escuela (Pease & Agüero, 2013). Sin embargo, sí aporta, en el sentido en que aparece la relación de los grandes discursos producidos a escala institucional y académica en relación con lo que se transmite de ellos en la escuela.

La escuela construye memoria en el sentido en que transmite las narrativas y discursos sobre los fenómenos del pasado. En el caso de esta investigación, la memoria que se construye se

orienta también a entender el presente, es decir, se torna significativo pensar el pasado en función de las expectativas del fenómeno del conflicto en el presente. En el ámbito colombiano, la memoria sobre el conflicto armado empieza a consolidarse como un campo de investigación significativo, en una tensión creciente con un sector de la vida política nacional que pretende construirla desde la estrategia de la seguridad democrática con un imaginario social de posconflicto, en contradicción con la lectura que se hace sobre la situación del país por corrientes académicas y políticas, que ubican la discusión desde el presupuesto que considera a Colombia como un país aún en conflicto.

Por esta razón, se establece la relación entre la memoria y el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, partiendo de la premisa que considera como crucial el papel que tiene la institución escolar como marco social en la elaboración de la memoria colectiva. Esta es una función primordial de la práctica pedagógica en la enseñanza de las ciencias sociales: la construcción de otras memorias diferentes a las de la historia oficial en las prácticas de enseñanza y transmisión de discursos en la escuela y la práctica pedagógica de los docentes (Serna, 2009).

Por lo tanto, las narrativas y contenidos que se transmiten en la escuela no se pueden desligar de su origen en la sociedad a la que pertenecen, en la que el docente tiene un papel fundamental como transmisor y productor de narrativas, interpretaciones y contenidos sobre diferentes temas trabajados en los contextos escolares.

Los procesos narrativos que se dan dentro de la escuela y se transmiten en esta sobre el conflicto atraviesan la práctica pedagógica de los docentes, quienes son llamados a trabajar este tema. Toda narrativa pasa por un proceso de construcción en la práctica pedagógica.

Bernstein y Díaz proponen la narrativa pedagógica como una categoría abstracta que es el resultado de una construcción, cada proceso narrativo puede considerarse como el producto de una red compleja de relaciones sociales; por esta razón, la narrativa no puede reducirse a las intenciones libres de una persona, en este caso el docente, pues articula significados. El sujeto está atravesado por el orden discursivo en el cual está ubicado y en el cual ubica también sus enunciados, en este mismo sentido la escuela se convierte en un marco social de la memoria. El sujeto, por lo tanto, reproduce y está ubicado en un orden discursivo social dominante, que le precede y se le impone.

Según esta perspectiva, la narrativa pedagógica puede considerarse “como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica, a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisor y adquirientes” (Bernstein & Díaz, 1985, p. 22).

Es decir que la narrativa es una categoría constituyente y ubicadora, contextualizante y recontextualizante de sujetos y de relaciones sociales potenciales. Entonces, la escuela representa un contexto de reproducción y de la práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, constituye las relaciones sociales fundamentales de reproducción de mensajes específicos; la práctica pedagógica se refiere a la relación entre transmisores y adquirientes, y a la forma en la cual un contenido específico se transmite y además se evalúa.

Por lo tanto, las prácticas pedagógicas como formas sociales y con contenido específico son el modo de ubicación de los estudiantes en unidades específicas constituidas en la narrativa pedagógica (Bernstein & Díaz, 1985, p. 22). Los microprocesos de la vida escolar no pueden abstraerse de los macroprocesos sociales, que los conduce a mirar la práctica pedagógica como

un lenguaje, como un sistema de reglas que regulan diferentes formas de realización de práctica, marcadas por los discursos que se producen en su contexto.

## **2.3 Metodología de investigación**

### ***2.3.1 La investigación cualitativa como tendencia en los estudios sobre enseñanza del conflicto***

El proceso de preparación del trabajo de campo partió de la elección de la metodología de estudio, para esto se hizo una revisión de la metodología usada en las principales investigaciones que se han hecho sobre la enseñanza del conflicto armado en Colombia y en otros países, con el fin de determinar cuáles fueron los marcos metodológicos que estas investigaciones podían aportar para el estudio.

Una de las dificultades que se presentó en esta tarea estuvo relacionada con que el estudio de la enseñanza del conflicto armado interno en Colombia es relativamente reciente y preliminar, pese a la centralidad que las numerosas iniciativas regionales y la actual coyuntura del proceso de paz le han dado al tema en la educación para explicar el surgimiento, las causas y la expansión del conflicto. Las investigaciones específicas que se encontraron sobre el tratamiento del conflicto en el aula son pocas y exploratorias, por lo menos en el caso de Colombia, por lo que se debió buscar estudios de la experiencia de otros países en esta materia que pudieran guiar el diseño metodológico.

Los estudios internacionales, por su parte, que apoyaron la investigación demuestran una tendencia clara por la incorporación y el desarrollo de metodologías cualitativas. En este sentido, el trabajo de Iannis Roder (2014) sobre la enseñanza de las guerras en el aula, que tenía como

objetivo determinar cómo se enseña la Primera Guerra Mundial en los distintos países afectados por esta, utilizó una metodología cualitativa que desarrolló como principal método de investigación las entrevistas con los docentes, para determinar cuáles son las narrativas y los sentidos que se desarrollan en la escuela sobre el conflicto.

En el mismo sentido, Daniel Parodi (2010), muestra que para el caso de la enseñanza de la Guerra del Pacífico, en el Perú y Chile, fue necesario aplicar una metodología cualitativa, en la que los principales métodos de investigación que se usaron fueron las entrevistas a docentes y la revisión de los libros de texto, pues se proponía como objetivo principal encontrar las diferencias entre lo que se enseña del conflicto en Chile y lo que se enseña de este en el Perú.

Carrier (2015), en su estudio sobre la enseñanza del Holocausto a escala internacional, que se proponía determinar cuáles eran las principales narrativas que se han construido de este hecho histórico en un ámbito internacional, aplicó una metodología mixta. Debido al alcance del estudio, elaboró una revisión documental de los libros de historia usados en las principales escuelas de numerosos países, acompañado de unas encuestas que le permitieron establecer y tipificar las narrativas sobre el Holocausto y sugerir una revisión de estas.

Otra investigación que aportó un panorama mucho más claro sobre la dirección que debía seguir la línea metodológica del estudio fue el que desarrollaron María Angélica Pease y Carlos Agüero (2013) sobre la enseñanza del conflicto armado interno en el Perú, cuyo objetivo era presentar los avances en la comprensión del conflicto armado interno y su incorporación en el aula. Esta investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, en la que se usaron como técnicas principales las entrevistas a docentes y la realización de talleres con estudiantes. Es importante resaltar que dicha investigación también supuso una investigación que comparó dos escuelas del país, lo que les permitió a los autores sugerir cambios en la política pública que se

estableció en el Perú para el tratamiento de este hecho en el aula. Esta visión comparativa pretendía identificar tendencias en las narrativas de los docentes y confrontar cómo esas narrativas cambian según el contexto de las comunidades escolares, perspectiva que durante la preparación del trabajo de campo ayudó a sustentar la posibilidad de desarrollar un estudio comparativo.

Elizabeth Jelin y Guillermo Lorenz, en su compilación *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (2004) presentan varias experiencias sobre la enseñanza de conflictos, como el caso del conflicto peruano en Ayacucho, la enseñanza de la dictadura en Uruguay, la experiencia de Brasil, Chile y Argentina, con el objetivo de diagnosticar la falta de políticas claras sobre cómo encarar la enseñanza del pasado conflictivo de estas naciones. Para cada uno de los análisis se desarrolló una metodología cualitativa, basada en el análisis de los libros de texto, entrevistas a docentes y a estudiantes, así como la observación de prácticas en el aula, que permitieron a los investigadores acercarse a la problemática y apuntar a desarrollar recomendaciones sobre el papel de la escuela en la construcción de la memoria sobre estos hechos violentos.

Ahora bien, la relación entre la violencia y la educación en Colombia ha sido estudiada desde numerosas perspectivas que analizan el carácter del tema y su centralidad en la educación en el país. Se han estudiado los discursos de los diferentes actores en disputa, la enseñanza de esta temática en la educación superior, el modo como la violencia ha afectado el sistema educativo —sobre todo en el contexto rural—, los testimonios de víctimas y actores armados, las representaciones sociales que se mantienen en la sociedad sobre este fenómeno, así como sus orígenes, causas y desarrollo.

En la actualidad, el tema ha cobrado una importancia fundamental relacionada con el actual proceso de paz que está desarrollando el gobierno nacional con las guerrillas de las FARC.

Sin embargo, las investigaciones específicas sobre la enseñanza del conflicto armado interno son escasas y exploratorias, pero dan cuenta de las grandes limitaciones y retos que afrontan las instituciones escolares y sus docentes para abordar el tema, relacionado con la ausencia de una política pública clara sobre el tratamiento de este fenómeno en la escuela.

Pocos estudios han mostrado la necesidad de abordar el tema en las aulas y reforzar la construcción de la memoria histórica sobre el conflicto en la escuela. En este sentido, el trabajo de Olga Sánchez y Sandra Rodríguez, *Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado*, elaboró un rastreo por las principales prácticas pedagógicas que se han desarrollado en distintos contextos escolares frente al conflicto armado. Esta investigación tuvo un carácter cualitativo; se ejecutó una revisión documental, en la que analizaron 1.700 fuentes, con el fin de construir un *software* —*Memoria, conflicto y relato*— como material de apoyo de las prácticas educativas de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación media.

En esta investigación se trabajó con estudiantes de educación media de dos escuelas de Bogotá, con quienes se usó la herramienta, que articula cuatro componentes analíticos: la reelaboración de la memoria social del conflicto armado colombiano; las prácticas narrativas de resignificación del pasado; la articulación de la investigación disciplinar de las ciencias sociales con la investigación pedagógica y didáctica, mediante la inclusión del conflicto armado colombiano como problemática curricular; y la incorporación crítica de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza, con la perspectiva de generar procesos de formación política en las instituciones escolares fundamentados en la investigación social.

Por su parte, Mariela Márquez, quien en su investigación sobre la enseñanza del conflicto armado en la educación superior desarrolló un enfoque mixto, en el que combinó una revisión documental que tuvo en cuenta textos y currículos universitarios, con unas encuestas a docentes

y grupos focales, resalta el poco abordaje que se le ha dado al conflicto en las aulas y la urgencia de su tratamiento en el país.

En este contexto se inscribió este proyecto de investigación: “Enseñando el conflicto”, realizado entre febrero del 2014 y marzo del 2015. El estudio tuvo como objetivo: determinar cuáles son los factores que intervienen en el proceso de producción, transmisión y apropiación de las diversas formas de narrar el conflicto armado en Colombia en contextos escolares diferenciados. De acuerdo con lo presentado anteriormente, se escogió una línea de investigación cualitativa, pues se ajustaba a los objetivos del proyecto, y según la revisión documental, constituía la forma más adecuada de establecer la metodología del estudio.

### ***2.3.2 Elección de casos, participantes y escogencia de técnicas e instrumentos***

De acuerdo con el análisis del estado del arte que mostraba luces sobre el camino que debía seguir el diseño metodológico de la investigación, se tomaron varias decisiones. En primer lugar se quería desarrollar una investigación de carácter comparativo, que involucrara el trabajo en dos escuelas de Bogotá, con el fin de identificar tendencias o diferencias en las prácticas escolares sobre la enseñanza del conflicto. Ello condujo a escoger una institución de carácter privado y otra de carácter público; los criterios que se usaron para la elección de estos dos casos fueron: la heterogeneidad, pues se pretendía comparar la enseñanza del conflicto en un contexto privado y en un contexto público; las características de infraestructura y población, es decir, se buscó que las instituciones si bien pertenecían a dos ámbitos educativos muy distintos, no tuvieran entre ellas una distancia tan grande en cuanto a infraestructura y recursos disponibles para el desarrollo de las actividades escolares, sino que, por el contrario, fueran instituciones que permitieran una comparación equitativa.

La comparación se desarrolló con el fin de percibir las interpretaciones del conflicto que elaboran docentes y estudiantes con factores sociales diferenciados, como el género, la clase social, la formación académica, la trayectoria familiar, la edad, entre otros. Se buscó entender cómo dichos factores y el contexto social propio de la escuela inciden en el trabajo con el material didáctico y los saberes construidos sobre el conflicto, así como observar su conocimiento respecto a la enseñanza y el aprendizaje de este fenómeno, en relación con sus caracteres diferenciados.

Otro criterio tuvo que ver con la accesibilidad, la cercanía y la posibilidad de desarrollar el proyecto en las instituciones; el acceso a estas fue un factor determinante en la escogencia. Por un lado, la institución pública es cercana a mi lugar de residencia y allí desarrollé mi proyecto de monografía para obtener el título del pregrado, por lo cual el acceso fue mucho más rápido y ya conocía el contexto escolar. En el caso de la institución privada, corresponde al lugar donde trabajo como docente de ciencias sociales; no solo el acceso ilimitado a la información y a la población sugirió el trabajo en esta institución, sino la disponibilidad de la comunidad académica y el interés que mostró la institución porque se desarrollara este proyecto, con el fin de contribuir al mejoramiento de los procesos académicos de los estudiantes. Es importante resaltar que estas decisiones metodológicas estuvieron relacionadas con seleccionar contextos que fueran relevantes para la investigación, pues se trataba de entender la enseñanza del conflicto armado en dos contextos escolares, por lo que posteriormente a esta selección se procedió a tomar otras decisiones que debían partir de la exploración de los contextos.

### ***2.3.3 Las escuelas donde se desarrolló la investigación***

Como se describió detalladamente en el apartado anterior, el presente estudio se desarrolló desde una perspectiva comparativa, con base en un intenso trabajo de campo en dos colegios de Bogotá. La primera institución es un colegio de carácter público, el Colegio Alberto Lleras Camargo I. E. D. La segunda institución en la que se trabajó es una institución de carácter privado, el Colegio Gimnasio los Andes. Es importante aclarar que en esta institución me desempeño como docente de Ciencias Sociales para el grado sexto. A continuación, haré una breve, pero necesaria contextualización de cada una de las instituciones.

El Colegio Alberto Lleras Camargo I. E. D. es una institución académica de carácter oficial, de calendario A; se encuentra ubicado en el noroccidente de la ciudad, en la localidad de Suba; atiende a una población de los estratos 1, 2 y 3 de Bogotá, así como población desplazada y afrocolombianos. Cuenta con la básica primaria, la básica secundaria y media vocacional, dentro del programa académico que ofrece la Secretaría de Educación Distrital; tiene articulación con el Sena para el desarrollo de programas técnicos, y se organiza en dos jornadas, la jornada de la mañana, de 6:45 a. m. a 12:15 p. m., que cuenta con 1.580 estudiantes, y la jornada de la tarde, de 12:45 p. m. a 6:45 p. m., con 1.550 estudiantes. Entre las dos jornadas se cuenta con 106 docentes.

El Colegio Gimnasio los Andes es una institución académica de carácter privado, perteneciente a la Sociedad Educativa Andina S. A., de calendario A, ubicado en el norte de la ciudad, en la localidad de Suba. Atiende a una población de los estratos 5 y 6 de Bogotá. Cuenta con la básica primaria, la básica secundaria y media vocacional; el programa académico que ofrece se organiza en una única jornada de 7:45 a. m. a 3:30 p. m.

Una vez identificados los colegios, se procedió a la solicitud para desarrollar el trabajo en cada una de las instituciones. Se pidió una entrevista con las rectorías y se entregó una carta de presentación de la Universidad, junto con un resumen del proyecto. En cada una de las instituciones se recibió apoyo inmediato para la realización del proyecto por parte de las directivas.

#### ***2.3.4 Reconocimiento del campo***

Luego de contar con el aval de los directivos de las instituciones y tener vía libre para el ingreso a las instituciones, se inició un trabajo de reconocimiento en cada uno de los colegios, específicamente con las personas que conformaban las áreas de ciencias sociales. Esta era una decisión metodológica que ya se había contemplado desde el estado del arte, pues con la revisión del estado de la enseñanza del conflicto se determinó que las asignaturas encargadas de este tema en las aulas son las relacionadas con las ciencias sociales, por tanto se dio prioridad a aquellos de las áreas de historia, ciencias sociales y formación ciudadana, que además tuvieran interés en participar del estudio. Con esta primera exploración se pretendía tomar otras decisiones, como escoger el grupo de docentes y estudiantes, y determinar los tiempos de desarrollo de la investigación.

El primer acercamiento a las instituciones se desarrolló con la presentación del proyecto a los docentes, con el fin de contar con el aval para su realización. En la institución privada el proyecto fue bien recibido por los docentes y el jefe del departamento del área de ciencias sociales; se hicieron aportes y los docentes contribuyeron en la gestión de los tiempos para la realización del proyecto. Por el contrario, este primer acercamiento fue muy difícil en la institución pública; los docentes no mostraron disposición para el desarrollo del proyecto,

muchos manifestaron no tener disponibilidad de tiempo y se encontró mucha resistencia, por lo que en una primera fase se debieron hacer múltiples visitas a la institución, acercamientos en las horas del descanso y entrevistas abiertas con los docentes, que poco a poco fueron permitiendo mayores acercamientos.

### ***2.3.5 Escogencia de grupos y manejo de horarios***

En cuanto a la selección de los grupos de trabajo y el manejo de los horarios, se tuvo en cuenta la revisión documental sobre la enseñanza del conflicto armado. En esta se identificaron los lineamientos en ciencias sociales que se aplicaban para la temática del conflicto en el aula, sugeridos para ser abordados en los grados noveno y undécimo. Por tanto, se debía buscar que el trabajo se desarrollara con los estudiantes de educación básica de bachillerato, en alguno de estos dos grados.

Los grupos de trabajo que se escogieron fueron los estudiantes de un grado noveno de ambas instituciones, pues al plantear esta cuestión en los colegios, los docentes del área de ciencias sociales consideraron más conveniente el trabajo con estos grupos, teniendo en cuenta que la intensidad horaria de la clase de ciencias sociales era más amplia en noveno grado que en el undécimo.

En cuanto a los horarios, se debió tomar una decisión metodológica basada en mi disponibilidad de tiempo, con el fin de trabajar en las dos instituciones. En la institución privada se cuenta con una sola jornada, que va de 7:45 a. m. a 3:30 p. m., pero mi trabajo en la institución me permitió estar todo el tiempo en el campo y tener mayor disposición de las fuentes. Como en la institución pública se contaba con dos jornadas, se debió optar por el trabajo con la jornada de la tarde por disponibilidad de tiempo.

### ***2.3.6 Participantes y fuentes***

Finalmente se logró trabajar con seis docentes del Colegio Alberto Lleras Camargo I. E. D. y nueve docentes del Colegio Gimnasio los Andes. En el Colegio Gimnasio los Andes participaron 33 estudiantes y 42 estudiantes del Colegio Alberto Lleras Camargo. Tenían edades comprendidas entre los 14 y 16 años, y para el 2015 se encontraban cursando el grado noveno. En este sentido, se trató de buscar una población reducida que permitiera una representatividad teórica para el estudio. Otras fuentes que se utilizaron, adicional al trabajo con estudiantes y docentes, fue la revisión de programas de curso, planeaciones y asistencia a eventos académicos relacionados con las temáticas sobre la enseñanza del conflicto.

### ***2.3.7 Técnicas e instrumentos: limitaciones de la investigación, fuentes y recolección de la información***

El trabajo utilizó un enfoque cualitativo, que permitía introducirse en las prácticas escolares para percibir las múltiples relaciones que se dan en el aula entre los estudiantes, los docentes, las instituciones, los modelos educativos, los contextos, entre otros. Dichas prácticas lograron ser vistas en su problemática real, en lo cotidiano de su realidad; la inmersión permitió registrar lo no documentado, es decir, lo familiar, lo cotidiano, lo oculto y lo inconsciente (Goetz & LeCompte, 1984).

Para el trabajo se emplearon tres estrategias de recolección y análisis de la información en relación con cada uno de los objetivos específicos de la investigación: la revisión documental, las entrevistas semiestructuradas y las observaciones de clase.

### **2.3.8 *Revisión documental***

La revisión documental estuvo orientada a recoger información sobre el lugar del conflicto en la sociedad colombiana, el proceso de construcción de narrativas y políticas de la memoria, así como las construcciones de narrativas y patrones de lectura por parte de diversas instituciones que compiten para imponer una interpretación legítima del conflicto, con el fin de identificar los diversos repertorios o marcos disponibles para leer el conflicto en diferentes discursos institucionalizados.

Se analizaron diferentes documentos de varias instituciones políticas, universitarias, escolares, medios de comunicación, entre otros, de los que en parte se da cuenta en el estado del arte del presente texto.

Así mismo, se analizaron documentos que permitían determinar lo dicho en la normatividad educativa vigente en el ámbito institucional, tanto en archivos oficiales como privados sobre el tema del conflicto armado en Colombia, con el fin de identificar la construcción de narrativas que llegan a la escuela sobre el conflicto.

A partir de esta revisión se buscó entender quién produce estas narrativas y discursos, cuál es su contenido, cómo se han producido dentro y fuera del espacio académico, cuál ha sido la influencia de los medios de comunicación en la construcción de estas interpretaciones del conflicto y cuáles son las implicaciones de dichas narrativas en la forma como se enseña el conflicto en Colombia.

También se desarrolló una revisión documental que partió del siguiente principio: al examinar textos producidos por las instituciones escolares en las que se trabajó es posible conocer no solo su significado, sino información respecto a su modo de producción. Se trabajaron los textos no solo como signos dotados de un significado conocido por su emisor, sino

como indicios que dicen sobre ese mismo emisor, o generalizando, indicios sobre el modo de producción de un texto.

Se exploraron los contenidos de la normatividad educativa, el proyecto educativo institucional (PEI), los planes de área, los proyectos y planes de aula, de cada una de las instituciones escolares, así como los textos y cartillas escolares usados en la práctica educativa. Todo ello, con el fin de explorar los patrones de discursos y narrativas del conflicto armado usados en las instituciones escolares.

En los contenidos que fueron incluidos o excluidos se procuró buscar el porqué sobre el conflicto, y se contrastó con el contenido de otros documentos, como cuadernos de apuntes, exámenes, fotocopias, lecturas adicionales, materiales de exposiciones, entre otros. Todo ello, para reconstruir los momentos de clase, así como identificar los tipos de materiales que ayudan a interactuar a los estudiantes con los contenidos sobre el conflicto.

Este trabajo elaborado por los estudiantes y maestros se convirtió en el reflejo de lo que los profesores entienden por la enseñanza del conflicto y la posibilidad de entrar en sus saberes respecto al material didáctico y su contenido. Sin embargo, en el desarrollo de esta técnica, se presentó un desequilibrio en la cantidad de información recolectada en las dos instituciones, pues el hecho de que yo hiciera parte de una de las instituciones facilitó la recolección de los documentos, mientras que en la otra institución el proceso de inmersión fue demasiado lento y la recolección de los documentos fue muy difícil; a ello se debe sumar que los documentos que se encontraron en las dos instituciones no fueron específicamente los mismos, lo cual dificultó el proceso de lectura cruzada entre las instituciones.

### **2.3.9 Entrevistas a docentes**

Las entrevistas a docentes estuvieron orientadas a recoger información sobre los siguientes aspectos: patrones específicos de interpretación de los docentes sobre el conflicto armado interno y su manera particular de transmitirlos; exploración del tratamiento del tema en el aula y búsqueda de las intenciones pedagógicas detrás del manejo de esta forma de entender y transmitir el conflicto. Se estableció realizar entrevistas a todos los docentes que conformaban el departamento de ciencias sociales en cada institución escolar, lo que fue complementado con entrevistas a las personas a cargo de la dirección de los departamentos y la institución. En total, se realizaron 15 entrevistas, que correspondían a 13 docentes y 2 directivos. En la tabla 2.1 se resume el perfil de los entrevistados por institución.

La entrevista estuvo conformada por 25 preguntas semiestructuradas, que permitieron la flexibilidad de la entrevista. Los temas a los que se referían las preguntas tenían relación con el margen de interpretación de los docentes sobre el conflicto, la forma concreta de la transmisión de este en la escuela; también, sobre qué transmiten los docentes, qué espacio dedican para la transmisión del tema en clase, qué materiales pedagógicos utilizan y cuál es la intención de este material en clase (anexo 1) (Goetz & LeCompte, 1984).

La entrevista también se usó para denotar las historias profesionales o narraciones de las carreras profesionales, que resultaron ser instrumentos muy útiles para explicar la reacción de los participantes a determinados escenarios, acontecimientos o innovaciones (Schatzman & Strauss, 1989).

En el caso de este estudio fueron fundamentales las historias profesionales de los docentes, pues estas se encuentran directamente relacionadas con las maneras como entienden e interpretan el conflicto, teniendo en cuenta sus experiencias académicas, la investigación y la formación

académica de la que han hecho parte. Las historias profesionales se usaron también para valorar la repercusión en los roles de los profesores de sus diferentes experiencias vitales y la formación que recibieron.

La historia profesional del docente suministró datos de base significativos, así como un punto de partida para la realización de inferencias acerca de las diferencias valorativas existentes en los escenarios escolares.

En el caso de las entrevistas, es clara la diferencia en la cantidad de entrevistas desarrolladas, puesto que los departamentos de ciencias sociales de ambas instituciones son diferentes y poseen una cantidad de docentes distinta. Así, vale la pena aclarar que debido a las limitaciones de tiempo en el Colegio Alberto Lleras Camargo, solo se trabajó con el departamento de ciencias sociales de la jornada de la tarde, conformado por cinco personas, mientras que en el Colegio Gimnasio los Andes el departamento está conformado por ocho personas. Sin embargo, en esta investigación no prima un criterio de representatividad estadística, pues se busca hacer una aproximación cualitativa.

**Tabla 2.1 Perfil de los docentes entrevistados**

<b>Características</b>		<b>Docentes del Colegio Alberto Lleras Camargo</b>	<b>Docentes del Colegio Gimnasio de los Andes</b>	<b>Total</b>
Sexo	Hombre	2	3	5
	Mujer	4	6	10

Edad	Menor de 35 años		3	3
	Entre 35 y 45 años	5	5	10
	Mayor de 46 años	1	1	2
Estatus laboral	Contratado	0	9	9
	Nombrado	6	0	6
Área de enseñanza	Ciencias sociales	5	8	13
	Directivos	1	1	2
Nivel de formación	Licenciatura	6	9	15
	Estudios posgraduales	4	9	13
Formación en estudios de pregrado	Universidad pública	5	7	12
	Universidad privada	1	2	3
Formación estudios de posgrado	Universidad pública	1	2	3
	Universidad privada	3	7	10

### ***2.3.10 Observaciones de clase***

La observación de clase tuvo por objeto aportar datos descriptivos valiosos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en el escenario educativo. Con este fin se buscó pasar el mayor tiempo posible en el ambiente escolar y con los grupos escogidos.

Se observaron las prácticas de enseñanza en el aula de clase sobre el conflicto armado en Colombia y se registraron los recursos didácticos utilizados en las clases y actividades. Se desarrollaron diarios de campo en los que se consignaron las prácticas de enseñanza.

El trabajo de campo se desarrolló con una observación participante en el aula, para entender desde una perspectiva micro los procesos de apropiación del conflicto armado, así como los procesos de construcción colectiva de las interpretaciones del conflicto. La clase actuó como un lugar de interacciones sociales que permitió entender las prácticas y representaciones de los estudiantes. Se observaron las clases de Ciencias Sociales de uno de los grados noveno de ambas instituciones; en el caso del Colegio Alberto Lleras Camargo se observaron los de la jornada de la tarde, y en el caso del Gimnasio los Andes, durante su jornada única.

Sin embargo, igual que en el análisis de contenido, la cantidad de observaciones que se desarrollaron en el Gimnasio los Andes fueron mayores a las que se desarrollaron en el Colegio Alberto Lleras Camargo, teniendo en cuenta mi vinculación a aquella institución, lo que permitió que el tiempo destinado fuera mayor y el acceso a las clases se hiciera de manera más rápida y eficiente. En el Alberto Lleras Camargo, la incursión fue más lenta y se contó con una resistencia de los docentes en torno a la observación de las clases, que solo se superó con el tiempo.

Se buscó entender las reapropiaciones de las narrativas del conflicto; es decir, cómo los jóvenes se reapropian de la cuestión del conflicto armado, cómo lo ven, cómo lo describen, cómo muestran las complejidades y diversidades en las apropiaciones, y cómo estas se encuentran condicionadas por sus trayectorias sociales y familiares; se intentó comprender, además, qué hacen los estudiantes con lo que reciben en la escuela, cómo usan las narraciones, y conocer sus expectativas sobre el conflicto armado.

El trabajo de observación de clase se complementó con la observación en el seminario taller “De la Javeriana a La Habana”, en el que participaron ambas instituciones y que aportó en el reconocimiento de las diferentes perspectivas de los estudiantes de ambas instituciones sobre la comprensión del conflicto. De la misma manera, se observó un conversatorio desarrollado por el Gimnasio los Andes, en compañía de Reconciliación Colombia, denominado “Jóvenes, víctimas y reconciliación”, en el que participaron como invitados estudiantes del Colegio Alberto Lleras Camargo. En el conversatorio los estudiantes tuvieron acceso a testimonios de desmovilizados de las FARC y las AUC, y se presentó una participación importante en la simulación de las mesas de negociación de La Habana. Estas observaciones permitieron profundizar y entender mejor los temas tratados.

**Tabla 2.2 Perfil de los estudiantes**

		<b>Estudiantes del Colegio Alberto Lleras Camargo</b>	<b>Estudiantes del Colegio Gimnasio los Andes</b>	<b>Total</b>
Sexo	Hombre	20	13	33
	Mujer	22	20	42
Edad	Menos de 15 años	1	3	4
	15 años o más	41	30	71
Lugar de	Bogotá	40	33	73

nacimiento del estudiante	Otros	2		2
---------------------------	-------	---	--	---

Fuente: elaboración propia.

## **2.4 Procesamiento y análisis de la información**

### ***2.4.1 Obtención de la información***

La recolección de la información para la revisión documental se realizó dentro de las instituciones, al identificar los documentos relevantes para la investigación. La información de las observaciones se obtuvo en los salones de clase, de los grados previamente establecidos. Las entrevistas a docentes se desarrollaron dentro de la institución en los espacios escogidos por los docentes. Se llevó un registro sistemático de la información a través de notas de campo, obtención de documentos institucionales, grabación, toma de notas y transcripción de entrevistas.

Luego de la recolección de la información, se procedió a la captura de la información, que se desarrolló a través de diversos medios. Específicamente, en el caso de las entrevistas se hizo un registro electrónico (grabación de audios y transcripción en formato digital). En el caso de las observaciones, se llevó un registro electrónico (grabación en video) y notas registradas en los diarios de campo. En el caso de los documentos, se recogió el material original, se tomaron fotocopias y se escanearon los originales.

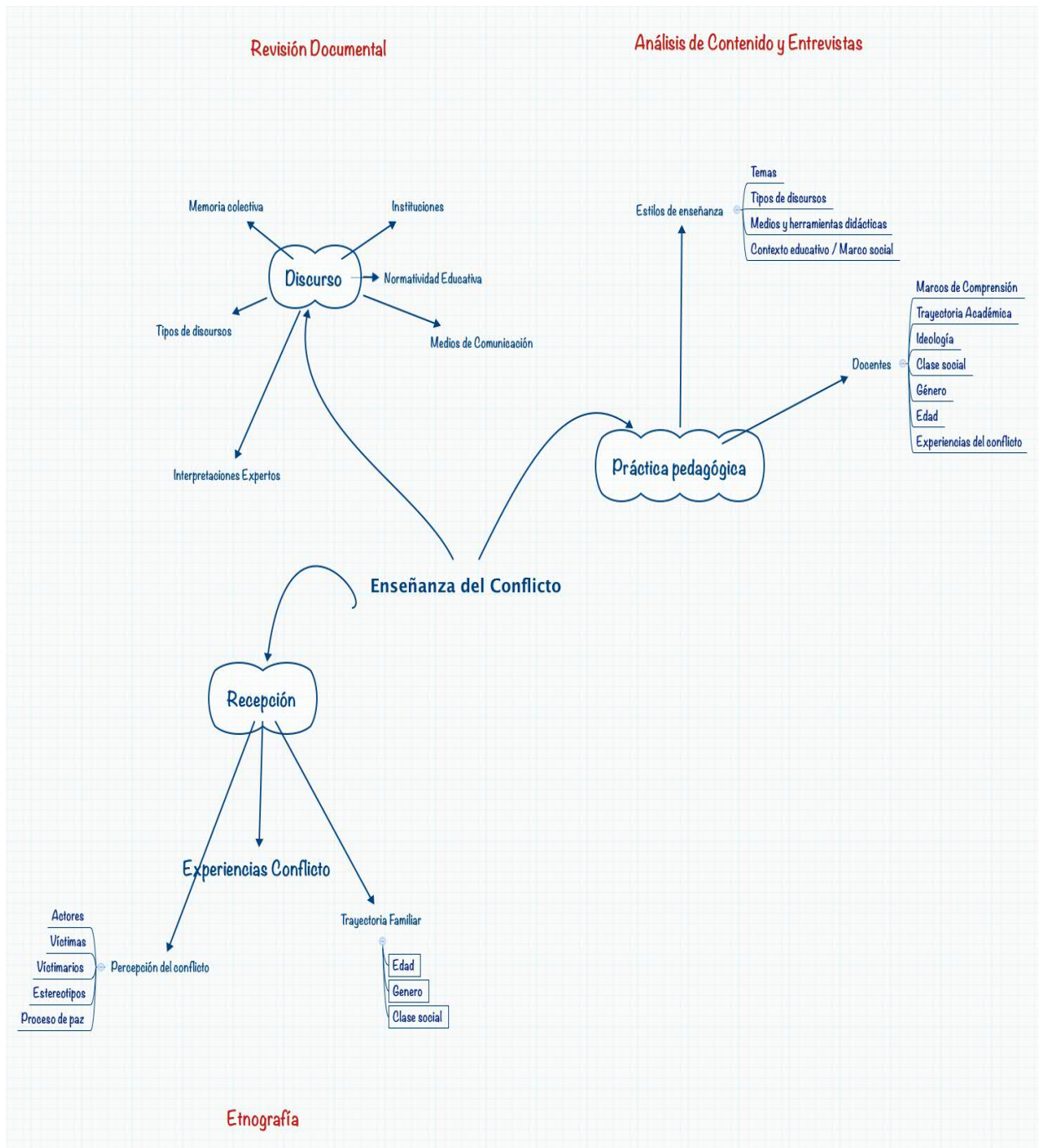
### ***2.4.2 Codificación y análisis de la información***

Para el procesamiento de la información se utilizaron matrices (anexos 1 al 4) para establecer vínculos entre categorías; mediante este proceso se agrupó la información obtenida en las categorías y temas de la investigación. Las matrices de análisis cualitativo permiten recabar los datos de las observaciones, entrevistas y análisis documental; ello implica organizar los datos recogidos, transcribirlos a texto y codificarlos, y elaborar comentarios preliminares, con el fin de generar unidades de significado y categorías, de las cuales posteriormente emergen temas y relaciones entre conceptos.

Los datos se organizaron en matrices por secciones de información y se separaron por técnica utilizada. Posterior a esta organización, se procedió a reorganizar los datos, no por técnicas, sino por categorías, lo que permitió reorganizar los datos, relacionar las categorías obtenidas en la investigación y relacionarlos con los fundamentos teóricos de la investigación. Una vez que se agruparon por categorías, se desarrolló un informe y análisis de datos en el que se relacionaron entre sí para elaborar una explicación del objeto de investigación detallada.

Los datos fueron sometidos a un análisis de contenido que buscaba esclarecer lazos y relaciones entre las categorías, aspecto que da razón de la estructura y organización de la enseñanza del conflicto en las instituciones (anexos 1 al 4).

### **Figura 2.1. Matriz de categoría de información**



Fuente: elaboración propia.

## **2.5 Conclusiones**

En el presente capítulo se planteó el problema y los objetivos de investigación, el marco teórico y metodológico que acompañó esta investigación, y se mostró no solo el proceso que se llevó a cabo para la preparación del trabajo de campo y el aporte del estado del arte en la elección de los casos, la escogencia de las técnicas, la recolección y análisis de datos, sino, también, las variables y contenidos que fueron abordados para responder a los objetivos de la investigación. Así mismo, se señalaron las limitaciones metodológicas y las dificultades en la construcción del corpus de datos. Se presentó una breve caracterización de las dos escuelas en las que se desarrolló la investigación, con el fin de contextualizar y ayudar a explicar de mejor manera cómo los procesos de apropiación, transmisión y recepción de los discursos son producto de las interacciones dentro de los contextos escolares.

A lo largo del capítulo se planteó cómo los escenarios escolares son espacios para la transmisión y aprendizaje de valores culturales y colectivos, de rituales y normas que, tanto el Estado como la sociedad, consideran que las nuevas generaciones deben aprender; allí confluyen y coexisten diversos saberes por ser transmitidos. Esto quiere decir que la escuela, desde la perspectiva de Maurice Halbwachs, se convierte en un marco social en el que se enmarcan las memorias y las diversas formas de resignificar el pasado. Marco social en el que se genera una forma de ver el mundo y que se encuadra en una representación particular del pasado que trasciende al proceso educativo y se instaura en las prácticas de enseñanza aprendizaje.

Dicho proceso educativo llevado a cabo en la escuela está permeado por la construcción social de la memoria, que se constituye además como un campo de tensión, en el que se producen diversas narrativas, algunas contradictorias entre sí, que dan sentido a la construcción de los hechos del conflicto armado.

Estos hechos se cuentan con intenciones, y algunas cosas se hacen visibles y otras no, pues son los individuos los que construyen ese pasado, con intenciones que surgen de procesos individuales y sociales en los que la narrativa principal es el mecanismo de la memoria, que se convierte en la forma de reelaboración del pasado, dotada del significado que los individuos le otorgan como seres singulares enmarcados en un contexto social determinado.

Por ello, es necesario plantear que el ejercicio de la memoria no puede separarse de la construcción social de los hechos históricos, pues su articulación permitirá la comprensión del pasado reciente y del presente en torno al conflicto armado interno. La escuela deberá ser el escenario en el que se pueda acceder a esas múltiples interpretaciones, el espacio en el que sea visible ese campo de tensión que permita enriquecer a estudiantes y maestros en las interpretaciones del pasado, entendiendo que en el escenario escolar, ni los maestros ni los estudiantes son sujetos pasivos, sino que son sujetos que preguntan, que no se dejan convencer, que aprenden por sí mismos y que además actúan en el contexto de políticas estatales específicas, con vehículos culturales distintos y de otros actores sociales que hacen aún más complejo el escenario escolar.

La escuela, entonces, es el espacio clave para la transmisión de conocimientos específicos, la transmisión de valores y reglas, de formas de representación del pasado en forma de narrativas, que construyen memoria. Por tanto, cabe preguntarnos: ¿cómo se están confrontando en la escuela estas versiones del pasado?, ¿cuáles son las narrativas que se transmiten allí sobre el conflicto?, ¿coexisten múltiples narrativas en los currículos?, ¿existen o no?, ¿debemos construir un relato común sobre el conflicto?, ¿qué factores condicionan a docentes y estudiantes? Si los maestros son transmisores de memorias, ¿cuál es el tipo de memorias que están transmitiendo?

Para resolver estas preguntas se desarrolló un estudio con una dimensión comparativa en dos colegios de una misma localidad, pero con caracteres diferenciados, de forma que permitieran una lectura cruzada del desarrollo de estas memorias sobre el conflicto en dos contextos sociales distintos. Por ello, a continuación se presentan los principales hallazgos de esta investigación.

### **Capítulo III. La enseñanza del conflicto, los caminos del recuerdo y el olvido**

El presente capítulo presenta avances en la comprensión de un complejo fenómeno social como es el conflicto armado colombiano y su proceso de incorporación y representación en las aulas, específicamente, en el colegio Gimnasio los Andes y el colegio Alberto Lleras Camargo IED, de Bogotá. Está organizado en tres partes: la primera sección presenta los factores sociales característicos de los docentes de las instituciones escolares en las que se trabajó, así como sus trayectorias académicas, familiares y profesionales, partiendo de que estas características intervienen de manera directa en la forma como se apropia y se enseña el conflicto en el aula.

La segunda sección presenta los avances institucionales en la incorporación del tema del conflicto armado en el sistema educativo en Colombia, para entender cuáles son las narrativas oficiales que influyen en la escuela en el proceso de construcción del conflicto armado.

En tercer lugar, el capítulo concluye al presentar los principales hallazgos sobre la transmisión del conflicto en el aula y las dificultades propias de enseñar el tema en los colegios estudiados, haciendo énfasis en las experiencias de los docentes y sus prácticas en el aula.

#### **3.1 Docentes, experiencias y trayectorias**

En este apartado se presentan los factores sociodemográficos, los contextos familiares, los perfiles académicos y profesionales, y las condiciones laborales de los docentes de las instituciones escolares en las que se trabajó, apoyados en el estudio *Caracterización de docentes del sector público de Bogotá*, desarrollado por el Centro de Estudios Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia (Londoño, 2010). Todo ello, teniendo en cuenta que estas características intervienen de manera directa en la forma como se apropia y enseña el conflicto en el aula.

En este sentido, la investigación se centró en identificar no solo los factores sociales, la formación educativa y los entornos familiares de los docentes, sino esencialmente en entender la relación de estos factores con las construcciones de ciertas narrativas sobre el conflicto armado interno en Colombia, los contenidos que transmiten en el aula y las formas y maneras de expresarlo. Deval y Del Barrio muestran cómo

[...] la forma como se reciben los mensajes de diversas índoles está mediada por diferentes factores sociales tales, como la edad, el género y la clase social. Los factores como la clase social inciden en la forma como se contrastan las informaciones que reciben de diversos medios con otras fuentes. (2002, p. 38)

Se parte del hecho de que las representaciones y narrativas que tienen los docentes en relación con el conflicto pueden variar en función de estos factores sociales diversos: composición y origen social, trayectorias académicas y familiares, clase social, así como las interacciones y los contextos en los que se desenvuelven. En la construcción social del imaginario histórico, es decir, en la formación colectiva de determinadas representaciones del pasado, los saberes especializados producidos desde la academia deben competir con otros saberes y medios que ejercen un poderoso influjo sobre el modo en que imaginamos y construimos la historia a partir del presente:

[...]la historia, en sus dos sentidos, la investigación llevada a cabo por el historiador y los hechos del pasado que él estudia, es un proceso social en el que participan los individuos en calidad de seres sociales y en el que confluyen y se disputan diversos intereses [...]. (Carr, 1983, p. 121)

La construcción de diversas representaciones del pasado está ligada con las experiencias y con los sujetos o instituciones que las producen; las narrativas sobre fenómenos sociales del

pasado requieren, entonces, una doble mirada: por un lado, entender el lugar desde el que se producen en el presente, y por otro, entender el sentido y significado que llevan consigo. Como afirma Hyden White (2000): “los sucesos históricos se interpretan de formas distintas dependiendo del sentido que se le da a los acontecimientos, construyendo así múltiples formas de historizar el pasado”.

Estas múltiples formas de abordar los procesos históricos y de hacer historia inciden en las maneras de recordar y narrar el pasado. Son los sujetos quienes construyen diversos discursos y narraciones de los acontecimientos; son ellos quienes les dan sentido a estas narraciones y las interpretan, al traerlas al presente, donde cobran centralidad en la interacción social, pues estas narraciones están siempre enmarcadas socialmente y determinadas por las condiciones sociales de los sujetos que las producen.

### ***3.1.1 Los profesores y sus características sociodemográficas***

Según Rocío Londoño (2010), el conjunto del magisterio público bogotano en educación básica comprende cerca de 30.151 maestros que laboran únicamente en el ámbito público, de los cuales el 28% son hombres y el 71%, mujeres.<sup>13</sup>

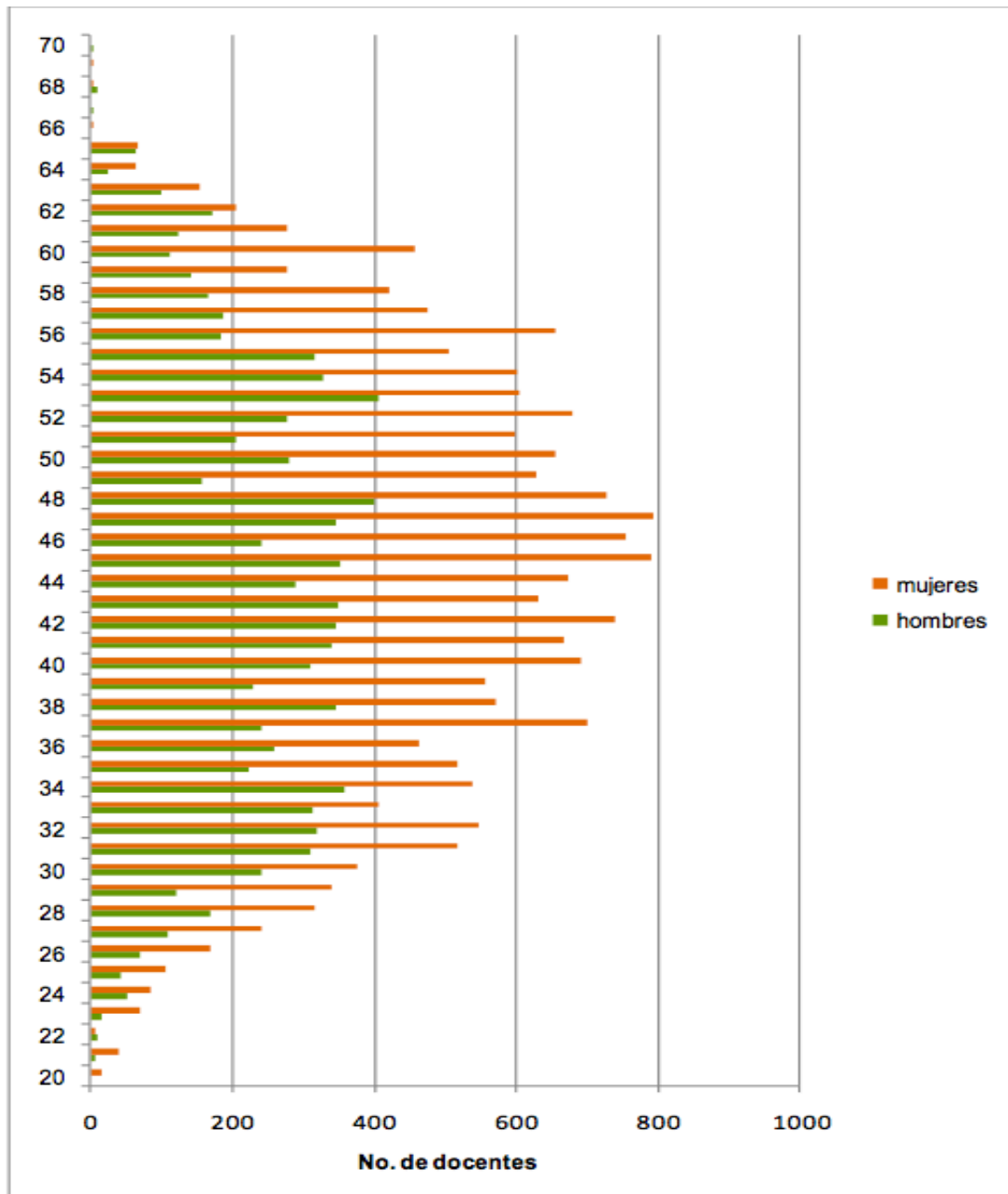
En este estudio se analiza el perfil socioeconómico de los docentes. Se destaca un magisterio relativamente maduro (el 8,3% tienen menos de 31 años; el 24% se ubica entre los 31 y 40 años; el 33,9% se ubica entre los 41 y 50 años de edad, y el 33,8 % se ubica de 51 años en adelante, lo que supone que tienen muy pocos años más para desempeñarse como docentes), con una marcada distribución de género por grados. Así, mientras la enseñanza primaria sigue siendo dominada por las mujeres en un 70%, en la secundaria existe una presencia mixta, con ligera

---

<sup>13</sup> Cabe aclarar que los datos del estudio corresponden al 2009.

predominancia masculina, que no solo es mayor, sino que tiende a aumentar; así, se distribuye con un 66% de hombres y un 44% de mujeres (figura 3.1).

**Figura 3.1 Distribución de docentes por edad**



Fuente: *Caracterización de docentes del sector público de Bogotá*. SED, Planta docente de Bogotá febrero de 2010. p. 58.

Entre los docentes, el origen socioeconómico proviene, crecientemente, de sectores con ingresos medios bajos y bajos de la sociedad.

**Tabla 3.1. Ingreso mensual familiar**

RANGOS	NÚMERO	PORCENTAJE
Hasta \$993.000	1.680	5,6%
\$994.000 - \$1.986.000	11.249	37,3%
\$1.987.000 - \$2.979.000	8.353	27,7%
\$2.980.000 - \$3.972.000	3.986	13,2%
\$3.973.000 - \$4.966.000	2.036	6,8%
\$4.967.000 - \$5.958.000	976	3,2%
\$5.959.000 - \$6.951.000	642	2,1%
\$6.952.000 - \$7.944.000	282	0,9%
\$7.945.000 - \$9.930.000	209	0,7%
\$9.931.000 - \$11.916.000	90	0,3%
Más de \$11.917.000	27	0,1%
No responde	620	2,1%
<b>TOTAL</b>	<b>30.151</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: *Caracterización de Docentes Sector Público de Bogotá*. EDN 2009. IDEP-UN, p. 65.

El 85,8% de los docentes de Bogotá está conformado por personas nacidas en ámbitos urbanos y el 12,1%, en zonas rurales. La mayoría de los docentes de la ciudad han sido formados en instituciones educativas públicas de estudios secundarios y superiores.

De acuerdo con la anterior información, los principales resultados de la caracterización docente dan cuenta de los rasgos similares que prevalecen entre los docentes que trabajan en ambas instituciones, con los perfiles antes mencionados por el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional.

De acuerdo con las entrevistas biográficas desarrolladas, la mayoría de los docentes proviene de ámbitos urbanos y se graduaron como bachilleres en instituciones educativas públicas. El hecho de haber estudiado en escuelas públicas se relaciona directamente con las condiciones socioeconómicas de su familia y su poder adquisitivo, marcadas principalmente por sus orígenes sociales populares.

Mi nombre es Diana Carolina Rodríguez y tengo 27 años, nací en la ciudad de Bogotá [...] empezamos a estudiar décimo en un colegio público [que] se llama el Humberto Cárdenas Vélez [...] los profes no nos exigían mucho y se perdía mucho tiempo [...]. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Gimnasio los Andes, de abril de 2014).

Mi nombre es Luis Eduardo Parra Obando, soy de Bogotá y tengo 41 años [...]. Hice mis estudios secundarios en el Colegio Distrital Kennedy, educación pública [...] recuerdo a una maestra que lo único que le interesaba era la reproducción del texto, recuerdo mucho que nos ponía a leer en clase, dos, tres, cuatro y cinco páginas, y posteriormente de eso nos hacía transcribir casi textualmente todas las

palabras que estaban allí consignadas. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Gimnasio los Andes, de abril de 2014).

Mi nombre es Giovanni Romero Santana y tengo 36 años [...] soy de Bogotá. La secundaria la hice en el Colegio Distrital General Santander de la localidad de Usaquén [...] el colegio en el que yo estudié era muy controlado por los profes, sin embargo, los profesores eran señoras de avanzada edad, hacían unos talleres, pero de resto no [...] muy malo todo. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Alberto Lleras Camargo, de septiembre de 2014).

Solamente una de las entrevistadas de ambos colegios se graduó de un colegio privado; era una institución religiosa, lo que explicaría algunas posturas frente al conflicto desde una perspectiva moralista.

Mi nombre es María Janet Camargo Susa, soy bogotana, tengo 57 años [...] Mi secundaria la estudié en el Colegio María Auxiliadora [...] comunidad religiosa salesiana [...] Soy muy religiosa y me preocupo porque en la educación existan valores, el conflicto es una total falta de valores en nuestra sociedad colombiana [...] yo estudié en un colegio religioso [...] muchas de mis experiencias en el colegio marcaron mi forma de ver la vida y sobre todo mi quehacer docente, por ejemplo [...] a los niños les hace falta un acercamiento a Dios, para que entiendan que los problemas de todos, también son los suyos, como el conflicto. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Alberto

Lleras Camargo, de septiembre de 2014).

Vale la pena aclarar que estos factores demográficos se deben tener en cuenta, pues no solo influyen en las prácticas educativas, sino en la actualización que se hace de las temáticas desarrolladas en la escuela; también, deben ser tenidos en cuenta en las políticas de formación docente, especialmente en la enseñanza de las clases de ciencias sociales (historia, geografía, economía, entre otras). En el caso de nuestro estudio es aún más complejo, pues los sucesos suponen enfrentamientos violentos, como el caso del conflicto armado interno en Colombia, y a la proximidad histórica que supone distintas versiones, se suma la proximidad emocional de aquellos que cuentan la historia.

### ***3.1.2 Contextos familiares***

La mayoría de los docentes entrevistados proviene de familias de ingresos medios bajos y bajos; en estas, algunos de sus padres no son profesionales y otros sí. Se observa que los docentes consideran que su profesionalización ha contribuido en su ascenso en la escala social, gracias a la demanda por la educación que ha alcanzado Colombia; así, se ha incrementado la cantidad de personas que quieren dedicarse a la docencia, al ver en esta un vehículo para profesionalizarse (Parra Sandoval, 1973).

Mi mamá es del Tolima y a ella le tocó salir del Tolima por la violencia [...] y mi papá salió fue por pobreza [...] Él es de Barbosa, Santander, y en ese tiempo había mucha pobreza en ese lugar, entonces decidieron trasladarse a Bogotá, porque era un lugar que tenía mejor futuro. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Gimnasio los Andes, de agosto de 2014).

Mis papás eran de Cundinamarca, eran de dos pueblos Zipaquirá y Cucunuba. Mi

papá se vino de su pueblo a Bogotá, mi mamá se vino por mejorar su situación económica [...] mi papá era operario en una empresa que comercializaba grapadoras, perforadoras y materiales de oficina, luego ascendió y era el jefe de personal, mi mami era costurera [...]. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Gimnasio los Andes, de octubre de 2014).

Estas características no presentan variaciones significativas entre hombres y mujeres, pero sí son un poco más acentuadas las diferencias según la edad. Los docentes con menor edad afirman que las condiciones socioeconómicas de sus familias fueron más estables y tuvieron más oportunidades, mientras que a medida que aumentan las edades se habla de menos oportunidades y dificultades para progresar, relacionadas con las duras condiciones que vivieron sus padres.

“Mi papá es comerciante y mi mamá enfermera. Ella estudió cuando nosotros ya estábamos grandes, además porque mi papá la apoyó para que estudiara, él le pago su universidad [...] los dos lograron salir adelante y darnos todo lo que necesitábamos [...] ahora todos sus hijos somos profesionales y ahora estamos muy bien.” (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Gimnasio los Andes, de abril de 2014).

La mayoría de los docentes manifiestan tener una unión conyugal vigente (13 de los 15 docentes). De estos, nueve están casados y cuatro viven en unión libre. Del conjunto de los docentes, dos están separados o son solteros. Se observa una relativa estabilidad conyugal y el mantenimiento de familias nucleares. Del conjunto de docentes, nueve tienen un solo hijo producto de su unión conyugal; cuatro tienen dos hijos producto de su unión conyugal, y solo dos no tienen hijos, que corresponden a los que están separados o son solteros.

La historia y trayectoria familiar es una fuente de gran potencia y puede evitar que se impongan historias o memorias hegemónicas; por ejemplo, sobre la realidad de la situación, cada docente ha tenido una historia familiar que de una u otra forma ha estado relacionada con el conflicto, eso provoca que se contraste la información que reciben con los eventos vividos, y en consecuencia asuman una postura sobre este fenómeno alimentada desde su singularidad.

“Los abuelos de mi esposa, también tuvieron que desplazarse de sus lugares de origen, que uno era de Toca, Boyacá y el otro es de... de una zona de Ibagué, no recuerdo, una zona del Tolima y ellos también se desplazaron por culpa del conflicto armado.” (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Gimnasio los Andes, de agosto de 2014).

Mi mamá, por ejemplo... ella cuenta cómo les tocó salir de Santander, cómo abandonaron la tierra [...] cómo le tocó salir [...] ella llora [...] eso duele [...] Yo creo que eso ha influido en mi idea del conflicto y de la guerra [...] la historia de mi mamá, de mi suegra, como llegaron una noche a matar a sus seres queridos... como los maltrataban... siento que la responsabilidad es bien grande en ese sentido. El conflicto ha destruido a nuestro país, no solo el desplazamiento, sino las grandes desigualdades socioeconómicas que se viven en el país; muchachos, por ejemplo, yo vengo de una familia como la de ustedes, con posibilidades limitadas, y me tocó mirar cómo salía adelante. (Clase de Ciencias Sociales del grado noveno, del Colegio Alberto Lleras Camargo. Comentario registrado en el diario de campo).

Otros de los factores que interviene en las formas como los docentes transmiten el conflicto armado es su perfil académico y formación, que, complementado con las características

familiares, edad, género, posición socioeconómica, entre otros ya planteados, integran al docente como un sujeto con características singulares, que propician que las herramientas y conocimientos que entregan a sus estudiantes en sus clases sean distintas y tengan implícitas su forma particular de ver y entender el mundo.

### **3.1.3 Perfil académico**

Los docentes que fueron entrevistados e hicieron parte de este estudio ya tenían claro su interés por la pedagogía cuando cursaban sus estudios de secundaria; por ejemplo, algunos optaron por un bachillerato normalista y otros ingresaron directamente al estudio de una licenciatura apenas finalizaron sus estudios de bachillerato; otro elemento relevante es que fueron altamente influenciados a ejercer la docencia por algunas experiencias positivas con sus docentes.

Tenía una profesora, se llamaba Ligia, era mi profesora de sociales y a mí me encantaba la geografía, me encantaba, y ella estudiaba derecho [...] me gustaba como me contaba la historia, de hecho, me influenció tanto que ahora yo uso las metodologías con las que ella me enseñaba [...] Teníamos un profesor excelente, él se llama Arnoldo Vásquez, era el profesor de filosofía. Cuando nosotros empezamos décimo y once, la influencia para mí fue muy grande, pues empecé a ver filosofía y fue como una conexión con la materia, además era una persona muy especial en la forma como nos enseñaba, o sea, realmente una de las pocas asignaturas que puedo decir en las que aprendí muchísimo. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Gimnasio los Andes, de abril de 2014).

En cuanto a los estudios superiores, los 15 docentes entrevistados son licenciados en Ciencias Sociales; 13 de los docentes entrevistados tienen formación de posgrado; 11 de estos, de especialización, y 2 de maestría. Ninguno de ellos tiene doctorado.

En términos de la educación formal, los estudios superiores de especialización y maestría son altos entre los docentes entrevistados, lo cual evidencia un fortalecimiento de los docentes investigadores presentes en las instituciones, gracias a sus estudios de maestría y especializaciones. Es clara la evidente preferencia de los docentes por la universidad pública para desarrollar sus estudios de pregrado, relacionada con sus posibilidades económicas y la oferta educativa de dichas universidades, y con los ingresos económicos de sus familias. En contraste, se observa una fuerte preferencia por desarrollar estudios posgraduales en universidades privadas; este interés de los docentes por una formación permanente está relacionado con mejorar sus ingresos o para aprovechar los beneficios que brinda el Estado en el caso de los docentes del Distrito, como mejoras en los salarios y la posibilidad de acceder a cargos superiores. En el caso de los docentes del ámbito privado, por las mismas exigencias del mercado laboral, estos afirman que es una necesidad en el ámbito privado, ya que los colegios que generan mejores ingresos están exigiendo mayor formación académica.

En este momento estoy en proceso de sustentación de mi tesis de la Maestría en Historia de la Universidad Javeriana [...] Porque ya había estudiado en una universidad pública, entonces como que toda mi línea de formación ha sido entre las dos instituciones, pero para la maestría sí quería como algo privado, además en el medio laboral es necesario tener maestría para aplicar a buenos colegios. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Gimnasio los Andes, de abril de 2014).

En este momento me encuentro desarrollando la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad del Rosario, aprovechando el beneficio del gobierno para los docentes, me subsidian el 70% de mis estudios [...] bueno, esto también me sirve para ascender. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Alberto Lleras Camargo, de septiembre de 2014).

Las universidades públicas en las que los docentes estudiaron su pregrado son la Universidad Distrital, en el caso de diez de ellos; la Universidad de Cundinamarca, en uno, y la Universidad Pedagógica Nacional, en los cuatro restantes. En cuanto a las universidades privadas preferidas para estudiar posgrados, los docentes escogen la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad del Rosario y la Universidad Externado; en el caso de universidades públicas continúa primando la Universidad Distrital.

#### ***3.1.4 Perfiles profesionales, experiencia y condiciones laborales***

En términos de los años de ejercicio de la docencia, se trata de un cuerpo docente bastante experimentado; todos superan los 5 años de experiencia laboral e incluso algunos cuentan con más de 16 años de experiencia. Sin embargo, en la institución privada se observa una planta docente mucho más joven, que cuenta con menos años de experiencia laboral respecto a los docentes del Distrito.

Otro dato importante por resaltar es que todos los docentes, incluso los vinculados con el Distrito, trabajaron en colegios privados y en numerosos colegios de diferentes características socioeconómicas, lo que les ha permitido desempeñarse en diferentes contextos y con poblaciones y grados distintos en cada una de las instituciones.

“Cuando me gradué, al año siguiente conseguí [trabajo] en un colegio de barrio, trabajé con los niños de transición y de primero, al año siguiente entré a trabajar a un colegio cooperativo, que era un colegio de concesión; había profesores del Distrito y de la cooperativa, en este lugar fui coordinadora de primaria, entonces los niños eran de estratos socioeconómicos bajo”. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Gimnasio los Andes, de octubre de 2014).

La mayor parte de la experiencia que tuve a inicios de mi parte profesional, fue en colegios de barrio muy pequeños, que pagaban muy bajo, eran jardines de niños de preescolar, luego me pasé a un colegio grande, entre comillas, el Santa Teresa en Fontibón, un colegio de monjas, en el que manejaba grupos de entre 40 y 45 niñas, allí trabajé con niñas de 8.º y 9.º. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Gimnasio los Andes, de agosto de 2014).

En cuanto al género, ocurre algo similar a lo anotado en términos de la edad y la antigüedad, relacionado con los grados que se les asignan a los docentes; la mayoría de los docentes tuvo su primer trabajo en primaria, pero se observa que la asignación de grados superiores se relaciona con el género y la antigüedad en el colegio en que se desempeñan. Por ejemplo, en la institución distrital los hombres se encargan de los grados más altos, décimos y undécimos, pero también se encargan de estos grados mujeres que tienen mucha antigüedad, mientras que en la institución privada, el Departamento de Ciencias Sociales está compuesto en su mayoría por mujeres y existe una práctica institucional de rotación de los docentes por todos los grados de aprendizaje, sin importar su antigüedad. Parece que todavía persisten algunas

prácticas asociadas con el género, pero sobre todo con la experiencia docente, que permite el trabajo con los grados superiores (Londoño, 2010).

Teniendo en cuenta lo anterior, la experiencia de los docentes no solo se asocia con el tiempo de trabajo, sino con el manejo de muchas herramientas, con diferentes grupos.

Si tú te encuentras en un grado quinto en una institución donde los niños tienen buenos recursos económicos como esta, tienes que cuidar todo lo que dices, pues lo que los niños aprenden lo contrastan con la información que reciben en casa, porque sus padres son profesionales y pues ellos leen y les pueden hablar de los temas [...] además, los niños de primaria son muy sensibles, no se les puede mostrar algo muy violento [...] en cambio en otras instituciones donde la población es de menores recursos, esos temas son el pan de cada día. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Gimnasio los Andes, de agosto de 2014).

[...]

Las diferencias que encuentro en mi experiencia profesional, hablando de la temática del conflicto, están relacionadas con el interés que los estudiantes presentan por el abordaje de este fenómeno. En otros colegios, los niños lo percibían como un tema más, se abordaba desde el libro y ya, no daba cabida para que fuera trascendente en su vida, mientras que en el Gimnasio los Andes, los niños son un poco más inquietos e intentan abordar las temáticas desde su centro de interés, buscan los temas que les interesan a mayor profundidad, sus orígenes, entre otras cosas [...] creo que hay factores que influyen, como el hecho de que los padres, que la mayoría sean gente letrada, profesionales que les aportan más a

los estudiantes, que de pronto otros padres de otras instituciones que de pronto no tenían mayores conocimientos. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Gimnasio los Andes, de julio de 2014).

Otra de las variables con las que se enfrentan los maestros y que hacen su práctica más exigente y compleja es el número de cursos asignados, la intensidad horaria y la cantidad de estudiantes por curso que deben manejar, lo cual influye en el tratamiento de las temáticas en el aula.

Una mayor intensidad horaria podría aumentar la profundidad con la que se tratan los temas en el aula, la cantidad de cursos influye en el tiempo que se usa para planear las clases y las actividades que se desarrollan en estas, y el número de estudiantes influye en la dedicación, el mantenimiento de la disciplina y el desarrollo de actividades más personalizadas, que tengan en cuenta las experiencias personales de los estudiantes, como en el caso de la enseñanza del conflicto armado.

En relación con este punto, encontramos una brecha entre la institución privada y pública relacionada con todos los aspectos antes mencionados. En primer lugar, en cuanto al número de cursos asignados, los docentes de la institución distrital tienen una asignación más alta, debido a la diferencia de horarios en ambas instituciones, pues tienen una intensidad horaria mucho menor.

Por otro lado, la cantidad de estudiantes de cada curso también muestra una diferencia radical. Mientras que en la institución pública los cursos oscilan entre los 40 y 45 estudiantes, los cursos de la institución privada oscilan entre los 28 y, máximo, 32 estudiantes. Estas condiciones inciden directamente en la forma como se desarrollan las temáticas en el aula.

Me encuentro trabajando con los grados décimo y once en la asignatura de

democracia y constitución política, son muchos cursos. En este momento tenemos 5 décimos y 5 undécimos, lastimosamente solo tengo una hora de clase con cada uno, que trato de aprovechar al máximo, pero a veces no alcanza el tiempo para mucho [...] claro que son cursos grandes y eso también influye, entre más son, pues se genera más indisciplina y es difícil abordar las temáticas o hacer ciertas actividades. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Alberto Lleras Camargo, de octubre de 2014).

[...]

Soy responsable del nivel de grado séptimo, tengo a cargo 4 cursos de más o menos 28 estudiantes cada uno [...] esto me permite especializarme en un solo nivel, preparar de manera más detallada el trabajo. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Gimnasio los Andes, de agosto de 2014).

Tanto los factores sociales, como la formación, las trayectorias familiares y profesionales, se constituyen en insumos con los cuales los docentes, como sujetos sociales, construyen una forma de interpretar y contar el conflicto; sus propios relatos y los de sus familias hacen parte de las narrativas que transmiten en el aula. El trabajo de los docentes es un reflejo de los caminos por los que transitaron o transitan sus propias historias. Así, en las escuelas en general y en las aulas en particular, la vida personal de los docentes ingresa de manera central.

Enseñar el conflicto armado interno supone un reto complejo, que se agudiza cuando en la práctica pedagógica se deben sortear las dificultades propias de cada contexto y la enseñanza del conflicto armado interno trasciende el área de las ciencias sociales para constituirse en un tema de formación ciudadana. Cada sujeto construye memorias singulares que entran en juego en el

aula y se nutren, o entran en disputa, con otras que confluyen en este mismo espacio; por tanto, no podemos hablar de una sola forma de enseñar, narrar o transmitir el conflicto, sino que estas dependen del lugar, la persona y el contexto en que son enunciados. Por ello, es fundamental conocer la normatividad y las recomendaciones institucionales a partir de las cuales los docentes enuncian el tema del conflicto armado en el aula.

### **3.2 El conflicto armado interno en el contexto educativo. La palabra oficial: presencias y ausencias**

¿Qué se ha hecho en el campo educativo colombiano para incorporar la enseñanza del conflicto armado interno en las aulas? Los hallazgos del estudio dan cuenta de que, a pesar de los grandes esfuerzos de múltiples organizaciones, académicos, asociaciones, organizaciones no gubernamentales (ONG), entre otros, y a pesar de las múltiples iniciativas regionales preocupadas por el reconocimiento del conflicto armado interno en Colombia, no existe una política pública consolidada que permita tomar medidas o acciones para garantizar la enseñanza de este fenómeno en la escuela.

#### ***3.2.1 Lineamientos en ciencias sociales, el lugar del conflicto y su aplicación en el aula***

Los lineamientos son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el apoyo de la comunidad académica educativa, para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23.

En el proceso de elaboración de los *proyectos educativos institucionales* (PEI) y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, grados y áreas, de instituciones privadas y públicas de todo el territorio nacional, los lineamientos se constituyen en referentes que apoyan y

orientan esta labor, en conjunto con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes por medio de su experiencia, formación e investigación, lo que los convierte en una política pública de obligatorio cumplimiento.

Con la elaboración de los lineamientos en ciencias sociales se introdujo el tema en el diseño curricular nacional. El análisis de los documentos muestra que los lineamientos en ciencias sociales diseñados por el Ministerio Nacional reglamentan 30 estándares básicos de asignatura, de los cuales solo cuatro se refieren al estudio de la violencia en el país, y se plantean para los grados octavo y noveno. Es necesario recordar la importancia de los lineamientos, pues estos constituyen los supuestos teóricos que delimitan lo que se enseña en todas las escuelas del país y demarcan los contenidos de las editoriales frente a los diferentes fenómenos sociales. Estos son los lineamientos que se establecen para el área de ciencias sociales en lo referente al conflicto armado colombiano:

Anализo el periodo conocido como La Violencia y establezco relaciones con las formas actuales de violencia.

Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia. Reconozco y explico los cambios y continuidades en los movimientos guerrilleros, desde su surgimiento hasta la actualidad.

Explico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a las personas. (MEN, 2002, p. 56)

Para analizar estos lineamientos debemos tener en cuenta que se construyeron durante la política de la ‘Seguridad Democrática’ del gobierno de Álvaro Uribe Vélez y que no han sido modificados desde esta época; esto es importante, porque los documentos institucionales son

producto de su época y contienen los objetivos del gobierno en que se producen. Toda acción ligada con las políticas educativas contribuye en el proceso de construcción de la memoria social, pues dicha política pública materializa las intenciones estatales, entendiendo que la escuela, y más precisamente la educación formal, ha sido considerada como una herramienta para fortalecer los lazos que identifican a una sociedad con la nación (Jelin & Lorenz, 2004).

Como se puede observar, en los lineamientos se hace referencia a un periodo conocido como La Violencia —que en la historiografía colombiana se refiere a la violencia bipartidista desatada luego del 9 de abril de 1948— y se busca que el estudiante establezca una relación entre este periodo y las formas actuales de violencia; sin embargo, no se menciona directamente el conflicto armado, el estudio de su génesis, el desarrollo, la actualidad, lo que genera un tratamiento superficial del tema a la hora de abordar este fenómeno en la escuela.

Por otro lado, cuando se mencionan a los actores de la violencia en el país, no se hace referencia al Estado-fuerza pública como un actor protagónico, lo que genera una ambigüedad y representa una forma de silenciar otros discursos. En estos lineamientos, los actores principales de la violencia son las guerrillas, los paramilitares y el narcotráfico. La aproximación que hacen los lineamientos sobre el tema del conflicto armado interno prioriza el estudio de los actores como victimarios, y el único tema de mención de las víctimas se relaciona con el desplazamiento, entendido como la única modalidad de violencia que han padecido las víctimas. Es claro, así, que existe una postura de Estado en la que se privilegian unas consecuencias del conflicto sobre otras. Como señalan algunos autores, resulta ingenuo pensar que los currículos que llegan a la escuela producto de las políticas educativas busquen implantar un conocimiento neutral; por el contrario, se esfuerzan por legitimar un determinado tipo de conocimiento (Apple, 1996).

Esta perspectiva que ofrecen en principio los lineamientos no brinda una visión tan amplia sobre el conflicto, y esto tiene efectos directos sobre el tratamiento de este fenómeno en la escuela, pues los contenidos de los temas en los libros de texto, principal fuente de referencia en la escuela, carecen de profundidad y relación, y de un objetivo concreto a la hora de abordar el tema, que trasciende a la escuela; todo ello provoca unas fuertes tensiones discursivas entre los lineamientos, su aplicación en el aula y lo que se transmite dentro de ella.

La incorporación del tema en el currículo no ha estado libre de conflictos; como se explicaba, en los propios libros de textos persisten tensiones y temas no resueltos en relación con el propio nombramiento del tema, el rol que se les asigna a los actores y el uso de fuentes, asunto que se abordará de manera más amplia en el tercer apartado de este capítulo.

En resumen, los lineamientos como estrategia curricular han quedado aislados sin una política integral del Estado, sin la transformación de las condiciones de enseñanza y sin un respaldo social y político para su desarrollo en el aula; sin embargo, han permitido, con el correr de los años, que la sección sobre el conflicto armado interno en las aulas y libros de texto haya ganado extensión y amplitud de temas.

El tema en general se aborda en medio de una cuestionada integración curricular que ha reducido las horas de enseñanza en ciencias sociales, y que, lejos de su objetivo, parece propiciar un desarrollo superficial de los temas. Si bien la integración curricular por áreas tiene sustento en una reestructuración de los modelos pedagógicos, en la práctica las horas de ciencias sociales se han reducido (MEN, 2002).

La información recogida en las entrevistas y el análisis de los documentos de planeación de clase, que se ampliará más adelante, permitió comprobar el alcance de los lineamientos en la

escuela, su impacto en la escogencia de las temáticas y el desarrollo del tema en el aula. Así nos lo explica uno de los profesores que entrevistamos:

Bueno, los temas que generalmente se trabajan de acuerdo a los lineamientos en ciencias sociales son un abordaje del llamado periodo de La Violencia, la República liberal, el Frente Nacional y los grupos armados, el origen de las guerrillas, la conformación de los grupos guerrilleros, el narcotráfico en Colombia, los intentos de negociación, los diálogos de paz, el Plan Colombia, el paramilitarismo, la seguridad democrática y, por supuesto, los diálogos de paz en La Habana y la actualidad del conflicto; estos dos últimos, más por la vigencia de los temas y la coyuntura actual del país, que por la sugerencia en los lineamientos. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Gimnasio los Andes, de octubre de 2014).

Las temáticas que se presentan conducen a un análisis de la historia de Colombia en el siglo XX, los temas son desarrollados en una secuencia histórica lineal y se ajustan a los lineamientos en ciencias sociales propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. El tema de los diálogos de paz por lo general aparece por iniciativa del docente, lo que evidencia una libertad de cátedra y escogencia de temáticas, sin mayores restricciones, información que se comprueba cuando se observa en la planeación escolar. En uno de estos planes, se lee: “Desarrollar la lectura de informe diálogos de paz y preparar un debate para la clase, sobre el documento y los principales problemas de discusión en las mesas de negociación” (tomado del documento Planeación I Trimestre, del grado noveno, del Colegio Gimnasio los Andes).

Las temáticas que se abordan también están relacionadas con la historia de Colombia desde el siglo XVIII, XIX y XX; se anota que el abordaje de estos eventos históricos otorga a los

estudiantes herramientas para el entendimiento del conflicto armado. Detrás de esto aparece un discurso que plantea que Colombia, desde antes de su consolidación como República, ha vivido un proceso violento que se heredó con el tiempo y terminó desembocando en una cultura de violencia; también se abordan fenómenos como el desplazamiento forzado, y se relaciona el territorio y sus recursos con el conflicto, es decir, existe una visión territorial del conflicto y de los recursos económicos.

Los temas que abordamos con los niños son... historia de Colombia, representación del territorio y sus recursos y Colombia desde 1950, trabajamos fuertemente el tema del desplazamiento forzado. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Gimnasio los Andes, de julio de 2014).

Si el tema es violencia en Colombia, los contenidos versan sobre historia del conflicto armado, actores del conflicto armado, argumentos y contraargumentos, la economía, la tenencia de la tierra, el desplazamiento, es decir, el docente tiene una autonomía, pero ubicándose en los parámetros antes mencionados. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Alberto Lleras Camargo, de agosto de 2014).

A pesar de la clara influencia de los lineamientos en la estructura curricular que llega a la escuela, es importante resaltar que no existe un consenso entre los docentes sobre qué y cómo se debe enseñar el conflicto armado; algunos incluyen la temática por su importancia en la actualidad, otros la ubican por su importancia histórica. En este sentido, la enseñanza del conflicto parece ser importante para la mayoría de los docentes; sin embargo, la claridad de

cómo abordarlo y con qué fin aún parece difusa, por ello se prefiere abordar desde las sugerencias de los libros de texto.

El conflicto armado se trabaja en clase, a partir de la historia del siglo XIX, partidos políticos, siglo XX, masacre de las bananeras, la violencia bipartidista, surgimiento de las guerrillas, desplazamiento forzado [...]. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Alberto Lleras Camargo, de septiembre de 2014).

A pesar de estas iniciativas, se observó que en la mayoría de las planeaciones y trabajo en el aula no existe mención sobre el diseño de actividades en las que se presente la temática del conflicto armado o se desarrollen la totalidad de los lineamientos propuestos por el Ministerio; el tema es abordado en un máximo de cinco horas de trabajo con los estudiantes al año y generalmente se incluye cuando se trabajan competencias ciudadanas en el aula, observación que aplica para ambas instituciones. Como resultado, los estudiantes muestran un conocimiento escolar muy parcial y múltiples confusiones sobre la comprensión del conflicto armado interno.

En las entrevistas desarrolladas en ambas instituciones se logra identificar que los docentes mencionan varias temáticas en común que se desarrollan o desarrollarían en el aula en torno al conflicto armado interno, como: el abordaje del periodo de La Violencia, el surgimiento de los grupos armados, la confrontación de los grupos guerrilleros, el problema del narcotráfico en Colombia, el desplazamiento forzado, el paramilitarismo y los diálogos de paz en La Habana, este último visto como un tema fundamental a la hora de hablar de esta temática en la escuela. Esto se puede explicar por la coyuntura actual del país, donde unos temas cobran más importancia.

Por otro lado, se identifican algunas diferencias entre los docentes. Algunas de estas son de orden conceptual e historiográfico, y reflejan en cierta forma los debates aún no cerrados de las ciencias sociales sobre el conflicto en Colombia; por ejemplo, no existe un consenso sobre desde cuándo se debe hablar de conflicto armado interno en Colombia. Algunos docentes ubican esta temática desde la segunda mitad del siglo XX, otros afirman que Colombia ha sido un territorio que ha vivido en conflicto interno desde muchos años antes y que además hace parte de la configuración del país como Estado-nación desde el siglo XIX, por lo tanto, es concebido como un común denominador de la historia del país que se puede abordar desde cualquier época de la historia colombiana.

Cabe aclarar que esta información se contradice con la información aportada por la observación y el análisis de los documentos de planeación de clases —inexistentes en el caso del Colegio Alberto Lleras Camargo—, en los que se identifica que el tema se limita al abordaje del actual proceso de paz y se trabaja en máximo tres horas de clases. Se identifica que el tema no es tratado a profundidad y en algunos casos no es tratado en ningún momento o apenas se menciona superficialmente. Esto quiere decir que aunque exista la política pública que le da cierta formalidad al abordaje del tema en el aula, en la práctica pocos docentes abordan el tema o este se desarrolla de manera superficial.

Se observa que en ambas instituciones se da prioridad a las temáticas sobre conflictos internacionales, por encima de la historia nacional, puesto que los lineamientos proponen desarrollar desde las ciencias sociales una revisión histórica basada en los siguientes grados y temáticas: para grado sexto de bachillerato se propone el estudio de la prehistoria y comunidades precolombinas; para grado séptimo, el estudio de los principales imperios y el régimen feudal, así como el tema del descubrimiento y Conquista del continente americano; para grado octavo se

propone el estudio de las revoluciones burguesas, colonias americanas y estallidos independentistas; en grado noveno, el estudio del siglo XX, basado en el marco internacional del contexto de guerra y el estudio de la historia de Colombia en el siglo XX. Estos contenidos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2002) son los que se utilizan como ejes en las propuestas editoriales.<sup>14</sup>

Las temáticas relacionadas con el contexto latinoamericano y colombiano se proponen para ser desarrolladas en los últimos meses del año, lo que no solo le resta importancia, sino tiempo en términos de clases para su desarrollo. En los grados décimo y undécimo, la asignatura de ciencias sociales desaparece y es reemplazada por la asignatura de ciencias políticas y económicas, de la que no existen lineamientos construidos como tal, por tanto la escogencia de las temáticas queda determinada por el libre albedrío de los docentes y las instituciones.

Cabe aclarar que estas definiciones de las temáticas que se deben abordar en las aulas en cada uno de los grados se constituyen en unos mínimos de conocimientos que se espera que tenga el estudiante; sin embargo, los docentes e instituciones pueden desarrollar los ajustes que consideren necesarios. Los docentes coinciden en la plena libertad que poseen en la selección de los contenidos y estrategias por implementar en las aulas, que evidentemente se ven reflejadas en los programas de estudio.

La selección de los contenidos en cada uno de los grados está directamente relacionada con el tipo de formación de los docentes y el énfasis que determina cada una de las instituciones; los ejes temáticos son escogidos por los docentes y estos reflejan los enfoques de su formación, en especial la formación posgradual. Así, por ejemplo, aquellos con una formación en derecho

---

<sup>14</sup> Los principales libros de texto que se usan en el desarrollo de las clases, encontramos: Los caminos del Saber, editorial Santillana. Zona Activa Sociales, editorial Norma y algunos textos desactualizados como la versión del libro Civilización, editorial Norma.

utilizan ejes temáticos conceptuales basados en la organización del Estado, la consolidación de la democracia, entre otros; mientras que aquellos que tienen una formación en historia utilizan como ejes conceptuales los hechos históricos, que consideran relevantes para el entendimiento de las épocas antes descritas. Lo más significativo en torno a los contenidos es su variabilidad entre docentes e instituciones; esto refleja el hecho de que la normatividad solamente establece lineamientos básicos.

Los docentes efectivamente afirman que, por lo general, no llegan a desarrollar las clases sobre la historia reciente del país, y si lo hacen, es de manera muy rápida y superficial. Aluden a diferentes razones que podrían explicar esta situación: la selección temática que proponen los lineamientos; la falta de tiempo para el desarrollo de las clases; el poco interés de los estudiantes en el conocimiento de la historia pasada y reciente del país; el temor de generar discusiones, interpretaciones y posturas que puedan suscitar algún tipo de cuestionamiento por parte de los miembros de la comunidad académica, entre otros.

### ***3.2.2 Comisiones históricas y el llamado a la memoria***

A pesar de la ausencia de una política pública consolidada sobre el conflicto armado interno con una perspectiva de memoria histórica, que brinde lineamientos a la escuela sobre cómo formar en torno a este fenómeno, en Colombia han existido diversas comisiones de estudio sobre la violencia que han generado marcos de representación sobre el conflicto. Las *comisiones históricas* han investigado las causas de la violencia y han ofrecido mecanismos de solución para sus secuelas, pero también imponen narrativas en la memoria colectiva del país, visiones que se transmiten y nutren procesos de manufacturación de la historia nacional, y además llevan a la generación de marcos oficiales de representación sobre lo sucedido. Los informes de las

comisiones señalan que estos constituyen un “insumo fundamental para la comprensión de la complejidad del conflicto y de las responsabilidades de quienes hayan participado o tenido incidencia en el mismo, y para el esclarecimiento de la verdad”, como “un insumo básico para una futura comisión de la verdad” (Comisión del Conflicto, 2015).

En Colombia han existido 12 comisiones históricas y ninguna se ha convertido en una comisión de verdad, teniendo en cuenta que su desarrollo no se ha dado en un escenario de posconflicto, sino en escenarios particulares de los gobiernos de turno, que en muchas ocasiones han acompañado la sanción de leyes. Este es el caso de la Ley de Justicia y Paz 975 del 2005 y la Ley de Víctimas 1448 de 2011, auspiciadas por el Estado; ello ha ocasionado una tensión muy fuerte en torno al ejercicio de la memoria histórica, especialmente porque la guerra continúa. Por medio de las comisiones se ha buscado recuperar saberes sobre las violencias ocurridas, condensar memorias oficiales, además de legitimar la exclusión de unas voces y favorecer la inclusión de otras. Las comisiones no solo han condensado y administrado saberes, sino que también han generado genealogías narrativas diferenciadas de país, al posicionar lecturas explicativas del pasado, del presente y representaciones del futuro.

Sobre la base de estos marcos de representación se evocan y omiten responsabilidades en el conflicto y se legitiman lógicas políticas de solución a los conflictos. “Todo ello tiene lugar en una escena pública, donde ciertas verdades salen a la luz y otras se ocultan o donde se iluminan unas cosas y se oscurecen otras tantas” (Jaramillo, 2011).

Finalmente, el tipo de narrativas derivadas de las comisiones no están dadas de antemano en el contexto público, sino que están siempre determinadas por las circunstancias políticas presentes y pasadas, así como por los intereses en juego de los actores implicados. Alrededor de ellas emergen lecturas diferenciadas del conflicto en el país, condicionadas por las posiciones de

los académicos y los políticos que participan de su creación.

Las comisiones, entonces, han condensado una variedad de interpretaciones sobre la guerra y la violencia con distintos efectos que han trascendido a la escuela; ninguna de las comisiones hasta el momento, o precisamente sus informes, ha alimentado ninguna política pública educativa relacionada con el conflicto o ha recomendado en sus sugerencias la necesidad de incorporar esta temática en las aulas de clase; sin embargo, sí han permitido marcos de representación que han ayudado a editar, estructurar, ordenar y explicitar formas institucionales de construcción de las explicaciones del pasado, que han trascendido a la escuela, porque los maestros las utilizan como fuentes que trabajan en el aula, como en el caso de nuestro estudio.

Con los chicos trabajamos documentales que hablan de la consolidación de Colombia y el conflicto, del libro *Colombia basta ya*, los informes de las comisiones históricas. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Gimnasio los Andes, de abril de 2014).

Desarrollar la lectura del informe de la subcomisión de memoria histórica, con el fin de elaborar una ficha de lectura en la que el estudiante presente su propia percepción del conflicto. (Tomado del documento Planeación I Trimestre, grado noveno, del Colegio Gimnasio los Andes).

Los informes de las comisiones se utilizan; yo los leo y les armo a los estudiantes unas guías o les hago una presentación en Power Point para explicar cosas como las causas del conflicto, me gusta ir mucho más allá de los libros de texto [...]. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del

Colegio Alberto Lleras Camargo, de septiembre de 2014).

Los informes han servido de insumo para la formación de los docentes en las distintas universidades e influyen en los conocimientos que estos manejan sobre el conflicto y transmiten en la escuela. Recordemos que las comisiones han sido conformadas por intelectuales expertos, analistas sociales y políticos de la violencia colombiana, que cada vez han estado más conectados con los centros académicos universitarios, en los que presentan sus visiones explicativas del país, a partir de su propia memoria, por medio de cátedras, textos, conferencias, entrevistas, entre otros.

Los informes representan una memoria de legitimidad académica, dado su carácter de documento público; sin embargo, no han sido reconocidos como tal por distintos sectores de la sociedad, tampoco por el Estado, pues no se han usado como referentes para el tratamiento del tema en el aula. Teniendo en cuenta lo anterior, en el sector educativo se percibe mucha inseguridad sobre cómo tratar el tema, cómo construir una narrativa para trasladar a las aulas, sumándole a esto las presiones de diversos sectores por abordar el tema en una u otra dirección.

### ***3.2.3 Propuestas, estrategias pedagógicas y resignificación de la práctica docente en torno a la enseñanza del conflicto armado interno***

Existen múltiples iniciativas regionales, fruto de los contextos y sus necesidades, que han producido un material pedagógico importante para el tratamiento del tema en el aula; sin embargo, han sido poco constantes y no han logrado trascender al ámbito nacional para llegar a consolidarse como una política pública. La enseñanza de esta problemática de nuestra historia no es sencilla, forma parte no solo de la historia reciente y actual, sino de un periodo violento cuya construcción de la memoria está en disputa. Estos materiales han sido producidos con recursos

privados, pero también públicos; por ejemplo, los informes de las 12 comisiones históricas del conflicto representan un insumo fundamental en el entendimiento del conflicto, como lo presentamos anteriormente.

Estos materiales consisten en guías de trabajo que permiten a los estudiantes y docentes abordar el tema del conflicto desde una perspectiva de competencias ciudadanas, basada en el reconocimiento de historias de vida que permiten un acercamiento a los testimonios de las víctimas del conflicto.

Las iniciativas regionales que se han desarrollado para tratar el tema en las aulas del país se han fundado como iniciativas de reconstrucción de la memoria no oficiales, lideradas por la sociedad civil, en procura de la reconstrucción de una memoria histórica que les permita a las comunidades representarse; así, se han convertido en estrategias pedagógicas que buscan entender y superar la violencia que se ha vivido en el país, pero sobre todo se han convertido en formas de evocar la memoria con base en el lugar desde el que se producen.

A raíz de su carácter local y principalmente rural, el espectro de reproducción de estas ha sido muy reducido,<sup>15</sup> pocos ejercicios han logrado trascender a las escuelas del país. Sin embargo, algunos docentes, preocupados por la incorporación del tema en las clases, han desarrollado iniciativas a escala distrital que se convierten en ejercicios muy valiosos para el abordaje del tema en las aulas y el reconocimiento de la escuela como un espacio en el que confluyen múltiples interpretaciones de este fenómeno.

La Pontificia Universidad Javeriana construyó una propuesta dirigida a instituciones educativas públicas y privadas de Bogotá, llamada “De la Javeriana a La Habana”, dirigida por la

---

<sup>15</sup> Algunas de estas experiencias se pueden consultar en el acervo digital, sobre pedagogía de la memoria, del Centro Nacional de Memoria Histórica y en las páginas de diversas organizaciones que las han producido. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/areas-trabajo/pedagogia-de-la-memoria>

docente Mery Rodríguez,<sup>16</sup> cuyo propósito radica en “propiciar un espacio de reflexión y discusión sobre la incidencia e importancia de distintas problemáticas en el desarrollo de las negociaciones de paz, en lo que concierne particularmente a los jóvenes” (Rodríguez, 2015). La propuesta de la Pontificia Universidad Javeriana consiste en un seminario taller dividido en cuatro sesiones, en las que se desarrollan reflexiones con los estudiantes y sus maestros, sobre su ejercicio como sujetos políticos que tienen el deber y el derecho a la paz y a la participación.

La Universidad desarrolla un seminario taller por semestre; es decir, se dictan dos seminarios por año, desde el 2013. El seminario taller del segundo semestre del 2014 tuvo como invitados al Colegio Gimnasio los Andes y al Colegio Alberto Lleras Camargo, que participaron activamente con dos docentes de ciencias sociales y cuatro estudiantes por colegio. Esta oportunidad me permitió, desde el rol de docente, encaminar el ejercicio investigativo de la maestría, que logró enmarcar los objetivos de la presente tesis.

En esta ocasión, el seminario trabajó el tema de los jóvenes, las víctimas y la reconciliación. Los integrantes de cada institución asistieron a las cuatro sesiones mediadas por estudiantes de Ciencias Políticas de la Universidad, con el fin de desarrollar ideas y propuestas. El resultado se presentó ante los directivos de la Universidad y la organización Reconciliación Colombia, que publicó los resultados en su plataforma virtual.<sup>17</sup> Durante el desarrollo de las cuatro sesiones fue posible observar los conocimientos y las percepciones de los estudiantes en torno a las principales características del conflicto armado.

---

<sup>16</sup> Docente de la facultad de ciencias políticas y relaciones internacionales de la Universidad Javeriana.

<sup>17</sup> <http://www.reconciliacioncolombia.com/web/historia/1778/gimnasio-los-andes-se-mete-en-el-tema-de-reconciliacion>

### ***3.2.4 Percepciones de estudiantes frente al conflicto armado interno colombiano***

El conflicto armado interno constituye una columna vertebral en el entendimiento de la historia política, económica, social y cultural del país; por lo tanto, se constituye en un tema que, de una u otra forma, los docentes deben trabajar en el aula. Es un tema que genera diversas percepciones entre los estudiantes, diversas formas de pensarlo y recibirlo; así, a partir del análisis de los talleres, clases y entrevistas se lograron identificar algunas de estas percepciones.

Los actores más grandes del conflicto son las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, que son grupos armados al margen de la ley que han afectado a toda la población. (Estudiante de grado noveno, del Colegio Gimnasio los Andes. Comentario registrado en el diario de campo, en septiembre de 2014).

El conflicto armado en Colombia, pues lleva más de 50 años y pues ha afectado a todas las partes de la sociedad colombiana. (Estudiante de grado noveno, del Colegio Alberto Lleras Camargo. Comentario registrado en el diario de campo, en septiembre de 2014.)

Es claro que los estudiantes demuestran manejar información sobre el conflicto; sin embargo, estos saberes se caracterizan por su fragmentación en el conocimiento de esta realidad y por ser poco comprensivos respecto al proceso histórico. Se podría afirmar que obedecen a un conocimiento coyuntural y que está relacionado grosso modo con lo que presentan los medios de comunicación.

Se logró identificar una gran debilidad de los conocimientos escolarizados. El grupo de estudiantes mostraba un profundo desconocimiento sobre el proceso del conflicto, sus secuelas, su magnitud, sus causas, su temporalidad. Por otro lado, sus saberes son experienciales y reflejan

cargas afectivas, lo cual se usó en la metodología del seminario taller de la Universidad Javeriana, con el fin de construir saberes juntos, al empoderar a los estudiantes en la elaboración de significados y la promoción de diversos puntos de vista, que permitieron el estudio del conflicto y la elaboración del conocimiento de manera crítica.

En relación con esto, logramos identificar que en los estudiantes uno de los actores más importantes, si no el único, del conflicto armado, son las FARC. Sobre este grupo logramos visualizar una variedad de percepciones, que van desde la identificación del grupo como un actor político, hasta la percepción de este como un grupo terrorista.

Las FARC es un grupo armado ilegal que, pues desde un comienzo quería defender los derechos de los ciudadanos, pero ahora lo que está haciendo es traspasando estos derechos en contra del pueblo colombiano y afectándolo. Ellos luchan por unos ideales, que piensan que pueden cambiar a Colombia, pero no son la mejor manera con la cual están tratando de hacerlo. (Estudiante de grado noveno, del Colegio Gimnasio los Andes. Comentario registrado en el diario de campo, en octubre de 2014).

A raíz del narcotráfico y de todas las problemáticas que también tenemos en este país, yo creo que se desvió un poco la política inicial de estos grupos, y ahí es donde encontramos el error de las FARC. (Estudiante de grado noveno, del Colegio Alberto Lleras Camargo. Comentario registrado en el diario de campo, en octubre de 2014).

Es interesante ver cómo los estudiantes en principio reconocen la lucha armada como una resistencia en contra de las desigualdades del país e identifican que posteriormente esta lucha

armada política terminó transformándose, debido a otras condiciones asociadas con el conflicto, que cambiaron su dinámica.

El principal actor que reconocen los estudiantes en el conflicto armado son las guerrillas de las FARC; los perciben como un movimiento que tenía unos ideales políticos que se fueron transformando y perdiendo a lo largo de los años, lo cual afectó a la población civil colombiana. En el trabajo que se desarrolló en el seminario taller se pudo evidenciar que esta percepción constante entre los estudiantes proviene del acercamiento histórico que se ha hecho en las aulas sobre el surgimiento de las guerrillas y la actualidad del conflicto; además, se trabajó en el reconocimiento de otros actores y en el reconocimiento de la responsabilidad del Estado como un actor fundamental en el desarrollo del conflicto.

Es necesario recordar que el seminario taller nace en el marco de la consolidación del actual proceso de paz; por lo tanto, uno de los ejes fundamentales sobre los que se desarrollan las sesiones con los estudiantes es la actualidad del proceso y la percepción de los jóvenes sobre este. A los estudiantes se les invita a entender y reproducir en sus escuelas que el proceso de paz contiene múltiples desafíos, y que la escuela y los jóvenes son parte fundamental de la consolidación de la paz en el país; también, que más allá de la firma de los acuerdos, la sociedad debe emprender acciones que construyan la paz como una realidad.

En cierto modo, sí creo que los diálogos pueden cambiar el conflicto, pero creo que no todo depende de los diálogos, creo que como decía, la sociedad también tiene que cambiar un poco. (Estudiante de grado noveno, del Colegio Alberto Lleras Camargo. Comentario registrado en el diario de campo, en octubre de 2014).

Creo que, firmando un papel de paz, no se va a encontrar necesariamente la paz,

yo creo que como ser humano, como seres integrales, la paz debería iniciar desde nuestro propio hogar. (Estudiante de grado noveno, del Colegio Alberto Lleras Camargo. Comentario registrado en el diario de campo, en octubre de 2014.)

Los diálogos en La Habana sí van a cambiar nuestro país, pues ese es el primer paso para llegar a una paz total en nuestro país. (Estudiante de grado noveno, del Colegio Alberto Lleras Camargo. Comentario registrado en el diario de campo, en septiembre de 2014).

Los estudiantes tienen una percepción positiva del proceso; sin embargo, tienen muy claro que se deben transformar las estructuras sociales del país que han propiciado o mantenido el conflicto para que la consolidación de la paz se pueda lograr. Así mismo, tienen una percepción distinta a lo que consideran paz; la paz no es considerada como la ausencia de la guerra, sino como la sumatoria de diversos cambios en la sociedad colombiana que minimicen las posibilidades del nacimiento de nuevas confrontaciones armadas. Una característica importante es que no se hacen muchas referencias a otros procesos de paz, ni a los procesos internacionales, ni a los que se han presentado en el país; es decir, el conocimiento sobre el conflicto y el proceso de paz continúa siendo muy mediático y ligado con lo que presentan los medios de comunicación.

Una de las consecuencias ocasionadas por el conflicto a la que más hacen referencia los estudiantes es el desplazamiento forzado; sin embargo, más que analizar el fenómeno, sus causas y desarrollo, lo personalizan, lo presentan como una consecuencia de la violencia, que termina convirtiéndose en un problema de las ciudades.

Conozco una familia muy cercana a mí, fueron desplazados de la violencia, ellos pues a raíz de eso tuvieron que llegar acá a la ciudad, a aguantar hambre, a vivir

en la calle, a buscar maneras de sobrevivir en la ciudad, pues porque ellos estaban acostumbrados más que todo a vivir en el campo. (Estudiante de grado noveno, del Colegio Gimnasio los Andes. Comentario registrado en el diario de campo, en octubre de 2014).

Mi papá se puede considerar como desplazado de la violencia en Colombia, porque él vivía en Topaipi, él nació allá y por fuerzas del paramilitarismo se tuvo que ir. (Estudiante de grado noveno, del Colegio Alberto Lleras Camargo. Comentario registrado en el diario de campo, en septiembre de 2014).

La percepción sobre el desplazamiento muestra que los estudiantes nutren su conocimiento de sus experiencias personales, pero no existe un manejo de las causas o las consecuencias de este fenómeno, o de su contexto histórico; se queda en la narración de sucesos y experiencias cercanas.

Se identifica una gran debilidad de los conocimientos escolarizados, que podrían justamente brindar la conexión entre la historia familiar y el proceso histórico nacional. No hay que caer en la simplificación. No son ingenuos ni ignorantes. Conocen sobre el conflicto armado interno, pero su conocimiento no viene de la escuela, se ha formado de otras fuentes, sobre todo de historias familiares y de lo transmitido por los medios de comunicación. Tienen valoraciones, juicios, prejuicios, que les sirven como herramientas para explicarse este proceso. Y esto no necesariamente es negativo, pero sí es parcial. Las historias familiares son una fuente de gran potencia y pueden evitar que se impongan narrativas hegemónicas, que provengan, por ejemplo, de los medios de comunicación. El problema es que, en un tema complejo como este, hace falta más información y discusión.

La percepción sobre el posconflicto se relaciona con la responsabilidad que los jóvenes creen que tienen sobre la construcción de la paz en la cotidianidad y la posibilidad de la convivencia con los actores del conflicto; se observa una actitud de tolerancia y preocupación por entender la posición que cada actor tiene sobre la guerra.

No me daría miedo convivir con desmovilizados, porque sería algo como ya de tomar la conciencia, pues nos hemos preparado a lo largo de estos años, pues para la paz, pues la paz llevaría a estos vecinos desmovilizados. (Estudiante de grado noveno, del Colegio Alberto Lleras Camargo. Comentario registrado en el diario de campo, en septiembre de 2014).

No solo decir que el gobierno se quede allá haciendo las negociaciones allá, sino que todos nosotros también colaboremos con esto tal sea, como acciones pequeñas, como es cruzar la calle por donde es... ayudar a las personas... desde ahí y sobre todo desde las casas es donde se empieza a formar la paz. (Estudiante de grado noveno, del Colegio Alberto Lleras Camargo. Comentario registrado en el diario de campo, en septiembre de 2014).

En el marco de este evento, y como resultado del proceso, cada grupo presentó un producto en una actividad conjunta para ambos colegios. En las instalaciones del Colegio Gimnasio los Andes se desarrolló un evento que estuvo dividido en dos momentos: primero se desarrolló un conversatorio denominado “Jóvenes, víctimas y reconciliación”, el cual contó con la presencia y testimonio de los gestores de paz Martha Henao<sup>18</sup> y Sabas Emilio Duque,<sup>19</sup> de la organización

---

<sup>18</sup> Desmovilizada de las Autodefensas Unidas de Colombia.

<sup>19</sup> Desmovilizado de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia.

Reconciliación Colombia; en este espacio participaron los estudiantes de grado once de ambas instituciones, y otros estudiantes y docentes pudieron verlo a través de la transmisión en circuito cerrado de televisión.

El segundo momento se desarrolló por medio de un juego de rol, en el que se organizaron tres mesas académicas en las que participaron diversos integrantes de ambas instituciones, entre docentes, estudiantes, administrativos y jefes de departamento. Las mesas estuvieron dedicadas a la resolución de tres de los puntos de discusión del vigente proceso de paz: el desarme, la reparación a las víctimas y la reinserción a la vida civil. Cada integrante asumió el rol y la posición de uno de los negociadores del proceso, se atrevieron a dialogar, compartir y discutir las diversas posiciones que se encontraron en la mesa de negociación.

El objetivo consistió en sensibilizar a la comunidad educativa, al visibilizar historias de vida de desmovilizados que demuestran que la reconciliación y la paz se construyen en la cotidianidad, y que van más allá de la violencia del conflicto armado. La importancia de este espacio radica en que permitió la interacción de ambas instituciones, así como conocer las percepciones de los estudiantes frente a posibles ejemplos de reconciliación; su postura frente a los diversos actores armados; las preguntas que se hacen los estudiantes sobre la paz y la guerra; así como la necesidad latente que tanto estudiantes como docentes mostraron por conocer más sobre este hecho histórico.

Estos espacios se constituyeron en el estudio en insumos fundamentales para el entendimiento del manejo del conflicto en los espacios escolares. La actividad nos permitió ver la autonomía con la que cuentan los docentes en la forma como acercan el tema al aula y a las instituciones; estos actos representan un ámbito especialmente interesante para indagar la forma

como la escuela reconstruye un pasado y un presente, lo cual es importante porque están identificando qué recordar, cuándo y cómo.

En suma, en este evento se pudo identificar cómo las experiencias individuales de los desmovilizados y el juego de rol guiaron la estrategia utilizada, y el contenido que se intenta transmitir en la escuela sobre el conflicto. El hecho de contar lo ocurrido tenía un objetivo: sensibilizar a los estudiantes frente a los testimonios y generar sentimientos de empatía; por lo tanto, el testimonio actúa como refuerzo de la memoria, lo que se cuenta no se olvida.

El saber es visto como la herramienta de activación del recuerdo, que permitirá identificar cuáles son las narrativas que se transmiten en las escuelas sobre el conflicto, más allá de lo que expresa el currículo, pues no solo se deben entender los contenidos y sus intencionalidades, sino los mecanismos pedagógicos que permiten la transmisión de estos contenidos, que son los que dan forma a lo que se conoce del conflicto en la escuela, aspectos que desarrollaremos a continuación.

### **3.3 Narrativas y transmisión del conflicto en el aula**

La enseñanza del conflicto armado no es una tarea simple, representa en sí misma una historia compleja. El estudio revela que en la escuela conviven diferentes narrativas sobre el conflicto, sus actores, el Estado y el uso de la violencia que deben ser tomados en cuenta.

Los docentes, así como los estudiantes, llegan a la escuela y a las aulas con recuerdos, historias, imágenes, juicios y prejuicios sobre el conflicto y sus principales actores. No es un campo sencillo para la enseñanza, pues algunas de estas narrativas son discutidas y en muchos casos se enfrentan; por tanto, la escuela no es un espacio neutro, en ella también se confrontan memorias diferentes sobre diferentes hechos.

Los docentes muestran narrativas diversas que los diferencian unos de otros, según su proximidad personal con el conflicto, su posición ideológica, su perfil político, sus inclinaciones religiosas y otros factores, como sus propiedades sociales, que hacen que tengan un patrón de interpretación específico del conflicto y una manera particular de transmitirlos, pues defienden una forma legítima de apropiarse de este. Se observa mucha diversidad de opiniones sobre el conflicto armado, incluso contradicciones en las mismas narrativas de cada docente.

En el presente estudio se utiliza la narrativa como una forma retórica de recopilación de hechos o experiencias personales o colectivas, que contienen lógica y estructuras narrativas, secuencia cronológica e interpretaciones simbólicas; narrar es relatar, contar, referir, informar acerca de algo, y ese algo debe tener algún sentido, cierto significado para quien narra y para quien escucha o lee (Gómez, 1985). Por lo tanto, las narrativas sobre el conflicto armado que se transmiten en el aula están dotadas de significados, que se han construido culturalmente.

Lo que se observa e identifica en el ejercicio de investigación relacionado con las narrativas de los docentes sobre el conflicto armado es que hay algunas coincidencias relevantes, pero también un abismo entre la escuela pública y la privada estudiadas, relacionadas con los marcos de comprensión que se usan para impartir las clases y la profundidad de los discursos que se imparten en el aula.

Las principales coincidencias de estudiantes y docentes se dan sobre todo en la valoración del conflicto armado, su percepción sobre las FARC y los grupos guerrilleros, y su visión sobre el Estado, la política y el paramilitarismo.

Los estudiantes son receptores de recuerdos testimoniales de quienes han vivido el conflicto. Sustentan de manera dispersa su imagen del conflicto armado. Sus fuentes son sobre todo las familias y los medios de comunicación. Su memoria está basada en las experiencias de

otras personas y no en experiencias directas; entonces, es una memoria de la generación siguiente a la que padeció o protagonizó los acontecimientos, una memoria basada en la posibilidad de la consolidación de la paz en medio de la crudeza del conflicto. El grupo de estudiantes de ambas instituciones de grado noveno, con el que se trabajó, siente curiosidad por conocer más, pero esta inquietud parece no ser atendida por la escuela.

### ***3.3.1 El conflicto armado interno, un fenómeno que se debe superar***

La primera coincidencia es la opinión que tienen del conflicto armado interno; lo perciben como un periodo funesto de la historia de nuestro país, que aún no termina; un periodo que ha desangrado al territorio colombiano y ha limitado su progreso social y económico. El conflicto armado interno es concebido, además, como una historia en la que se han sobrepasado los límites y se han violentado los derechos de toda la población colombiana. Finalmente, es un proceso social que se ha naturalizado y que en cierta forma se ha banalizado, por medio de la gran frecuencia de actos violentos que ya no parecen importar en la sociedad.

El conflicto es una cosa que no invisibilizamos, de hecho, es muy visible, sino que ya somos indolentes, ya no nos interesa... creo que la única forma de no seguir con esto es a través de la educación, hay que enseñarles que el conflicto armado en Colombia sí existe, que eso no es una mentira, que eso no son uno o dos muertos, que eso es duro. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Gimnasio los Andes, de agosto del 2014).

El conflicto es concebido como un problema de todos que ha dejado secuelas y ha afectado a toda la población, dentro y fuera del territorio nacional. Por lo tanto, se considera necesario que los estudiantes entiendan que hacen parte del conflicto; es una historia que esperan que acabe

pronto y no se repita, para lo que afirman que es necesario educar; se busca preparar ciudadanos conscientes de su realidad y de las consecuencias de fenómenos sobre el conflicto, con la capacidad de resolver sus problemáticas a través del diálogo y el reconocimiento de sus derechos y los de los demás. Se anota que el aprendizaje de normas cívicas por parte de los estudiantes permitirá minimizar en las nuevas generaciones el uso de acciones violentas.

Es necesario educar para la paz... pues solo hemos educado para la protección... hemos educado para todo menos para la paz, si no educamos para la paz, no va a ser posible una inclusión, una reinserción, ni la paz, porque hoy van a firmar las FARC la paz, pero si todos no tenemos el corazón desarmado, retornamos a la violencia, si yo no formo para la paz, tengo a mis estudiantes expuestos a todo, y la paz se forma con el respeto. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Alberto Lleras Camargo, de septiembre de 2014).

El impacto del conflicto armado en Colombia se percibe como un hecho que ha tocado a todo el tejido social, en cada rincón del país; un problema estructurado, que posee causas ideológicas, sociales, económicas, y que surge en el marco de la desigualdad social, la falta de participación política y la violación de los derechos humanos, que ha conducido a la destrucción del país.

### ***3.3.2 Las guerrillas: un actor social que perdió su ideal político de lucha contra la desigualdad social***

Otra coincidencia es que los docentes entienden a las guerrillas como un actor que perdió sus ideales políticos, en medio de la búsqueda de la igualdad social, y lo perciben como un actor

destrutivo, con intereses económicos y políticos muy particulares, que han hecho que se violente a la población civil.

En Colombia, los grupos guerrilleros, han tenido una transformación gradual, con el paso de los años. Primero nacieron como una alternativa y con un proyecto político definido, sin embargo, con el paso de los años, sus ideales se fueron transformando hasta convertirse en una fuerza ilegal y violenta que atenta contra la población civil, contradiciendo su proyecto político inicial. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Alberto Lleras Camargo, de noviembre de 2014).

Los primeros grupos guerrilleros en Colombia inspirados en movimientos guerrilleros latinoamericanos tenían una proyección política, pero no solo política, sino social, que se fue contaminando con los años, y por qué no decirlo, con la inclusión del secuestro y el narcotráfico, que los pudrió... (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Gimnasio los Andes, de agosto de 2014).

En segundo lugar, los maestros comparten una visión sobre las causas del conflicto, desde una cultura política que interpreta la sociedad y sus problemas en términos clasistas y de dominación, y ubican como la principal causa del conflicto la desigualdad social. Conciben a los grupos guerrilleros como grupos terroristas, que no son una alternativa política, pues fracasaron ante sus ideales, sino que representan una amenaza para la consolidación de un mejor futuro en el país.

### ***3.3.3 El Estado, entre corrupción, política y negligencia en la lucha contra el conflicto***

La mirada que se tiene del Estado y la política está cargada de desconfianza. Los docentes lo consideran un actor más de la violencia en Colombia, saben que a lo largo del desarrollo del conflicto armado se han vivido acciones represivas de las fuerzas armadas del Estado, que han comprendido el uso de la violencia masiva contra la población y en momentos incurrieron en prácticas de violación de derechos humanos. Además, vinculan al Estado como patrocinador y cómplice de grupos paramilitares, que ejercieron la violencia a lo largo y ancho del país. Maestros y estudiantes reconocen esta realidad en mayor o menor medida, pero conocen de las actuaciones del Estado en actos injustos y crueles.

Entonces, enseñar los verdaderos alcances del conflicto es nuestra responsabilidad, pero no enseñarlo desde una política estatal, es decir, todos son actores y tienes responsabilidades por igual [...] El Estado también es un actor y un actor violento, y los estudiantes deben tener claro cómo ha violentado los derechos humanos. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Gimnasio los Andes, de abril de 2014).

En el caso de la institución pública en la que se trabajó, se identificó que los docentes tienen una actitud de rivalidad con el Estado, que viene de tiempo atrás. Los docentes están en un contexto en el que se visibilizan fuertes conflictos sociales, que padecen sus estudiantes y el entorno en el que desarrollan su labor; al analizar estos eventos, encuentran un Estado indiferente, que brinda pocas oportunidades para el progreso de los menos favorecidos. Tienden a identificarse con los marginados. Los docentes muestran un fuerte rechazo a la política. Su percepción de que no hay alternativas reales dentro de los mecanismos de acceso al poder, unida con el contexto político de fragmentación y desprestigio político, conduce a una sensación de

corrupción generalizada, que a su vez lleva a un desinterés por el ejercicio de la política. Esto genera una profunda desconfianza hacia quienes ejercen la política, que los docentes transmiten en la escuela y enseñan a sus estudiantes.

Es que el conflicto es la suma de múltiples desigualdades, si usted analiza los orígenes del conflicto, es un conflicto político propiciado en su momento por conservadores y liberales, la falta de participación política, los excesos del Estado, las grandes desigualdades, fueron las que produjeron que las personas se organizaran en guerrillas y se produjera lo que existe ahora. La población civil además violentada porque el Estado no ha sabido cómo garantizarles sus derechos. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Alberto Lleras Camargo, de agosto de 2014).

Es que parte de la solución del conflicto tiene que verse en las acciones que emprenda el Estado por la recuperación de la confianza política, el Estado ha permitido la perversidad del conflicto, ya sea por no garantizar los derechos a los ciudadanos, por no eliminar las desigualdades, pero también por la corrupción; mira por ejemplo la parapolítica, la FARC-política. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Alberto Lleras Camargo, de septiembre de 2014).

Por su parte, los docentes de la institución privada con la que se trabajó comparten la desconfianza política frente al accionar del Estado. Se percibe como una institución ligada con los intereses individuales de personajes de las élites y los gremios económicos, lo cual lo convierte en una institución corrupta, que no garantiza la administración adecuada de los

recursos y el bienestar de la población colombiana. Por tanto, también existe una identificación muy fuerte con los marginados, en este caso se trabaja en un contexto lleno de oportunidades para el desarrollo social y económico de sus estudiantes, y en ese sentido se dedican a formar en torno a un pensamiento crítico que exalta la participación política como un medio para transformar estas dificultades y en pro de construir una ciudadanía consciente de los problemas de su entorno, con el fin de transformarlos.

Para estudiantes y docentes representa una paradoja, pues la escuela es un espacio donde se desarrolla un aprendizaje sobre el Estado social de derecho y el valor del sistema democrático, los derechos humanos y la responsabilidad del Estado en la garantía de estos, que se debe confrontar con un saber sobre el Estado y su participación en el conflicto armado que contrasta con la anterior información. La escuela, entonces, asume el reto de pensar críticamente el rol del Estado durante estos años y desligar imágenes que se han construido sobre este.

Es importante tener en cuenta que esta misma observación se encontró en los estudiantes. Fue común escuchar argumentos que apelaran a una visión de la sociedad como una sociedad desigual, en la que encuentran a un Estado y a una élite indiferentes con las necesidades de las víctimas. Esta generación muestra un fuerte rechazo a la política. Existe una percepción negativa sobre las alternativas reales de participación, específicamente las que tienen los jóvenes, unida con el contexto de partidos políticos desprestigiados; con la impresión de que el crecimiento económico no llega a toda la población, y con que la corrupción es un problema generalizado. Todo ello hace que exista poco interés por la política y se genere una fuerte desconfianza hacia los gobernantes.

Colombia es un país desigual, aquí los políticos, son los de las familias más ricas y además se roban el dinero de la gente. (Clase del grado noveno, del Colegio

Alberto Lleras Camargo. Comentario registrado en el diario de campo, de agosto de 2014).

La gente que padece la violencia en Colombia es la gente más pobre, por eso al gobierno no le interesa, solo les importa cuando secuestran a alguien que tiene dinero y así... los políticos no hacen mucho por cambiar las condiciones de la gente. (Clase del grado noveno, del Colegio Gimnasio los Andes. Comentario registrado en el diario de campo, de agosto de 2014).

#### ***3.3.4 La fatal aparición del paramilitarismo***

El fenómeno del paramilitarismo es percibido por los docentes como una consecuencia fatal de las dinámicas del conflicto; se percibe como un movimiento extremadamente violento, que elevó el grado de perversidad e infamia del conflicto; existe un repudio mayor a su accionar, por su relación directa con las fuerzas armadas del Estado. También es importante hacer hincapié en que para los docentes es un problema que no se ha terminado; se habla del paramilitarismo como un problema inacabado, que además ha llevado la violencia fuera de lo rural para ubicarla en las zonas marginadas de las principales ciudades del país.

El paramilitarismo no es mejor o peor que el fenómeno de las guerrillas, es solo que es auspiciado por el Estado, lo que hace que su accionar se desarrollara en los lugares sin restricciones [...] que se cometieran atentados en contra de los derechos humanos que agravaron la situación del conflicto en el país [...]. (Entrevista a Pedro Díaz, docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Alberto Lleras Camargo, de noviembre de 2014).

### ***3.3.5 Diversidad de narrativas: no existe una única forma de contarlo***

Las narrativas sobre el conflicto armado que existen en la escuela no solo son complejas y variadas, sino que no está disponible una narrativa clara y legítima única que pueda ser transmitida, a diferencia de muchos otros tópicos de la historia del país, relacionadas también con conflictos, como la Guerra de Independencia o la Guerra de los Mil Días. Sobre estas ya existen consensos sobre sus eventos más importantes, sus principales características y específicamente lo que se debe enseñar en las escuelas. En cambio, la historia y la actualidad del conflicto armado es un terreno de disputas sobre lo que debe o no enseñarse y sobre cómo debe explicarse.

Es importante tener en cuenta que antes de ser algo negativo, la inexistencia de un consenso se convierte en una oportunidad para promover múltiples perspectivas e interpretaciones históricas que permitan a los estudiantes generar reflexiones no solo sobre el pasado, sino sobre el presente de estos hechos, pues la educación es un campo de disputas sobre quién tiene derecho a decidir el contenido que se incluirá en los currículos y textos. La escuela, entonces, se convierte en el espacio donde convergen esas intencionalidades y diferentes versiones del pasado, así como experiencias de los actores directos de la comunidad académica, como directores, docentes, estudiantes, padres de familia, y otros que intervienen de manera indirecta, como políticos, funcionarios y medios de comunicación.

Sin embargo, cabe preguntarse, ¿es necesario enseñar el conflicto armado con un mínimo de acontecimientos y explicaciones? El estudio no puede ofrecer una respuesta concluyente a este cuestionamiento, pero se puede plantear una discusión sobre lo que hay que tener en cuenta en el tratamiento del tema en el contexto colombiano.

Los medios y herramientas didácticas que se usan en el desarrollo de las clases, y que fue posible visibilizar tanto en las entrevistas como en la revisión de los documentos de planeación y en las observaciones de clase, dan cuenta de que existe una diferencia radical entre los materiales y herramientas didácticas que se usan en la institución privada y la pública, que precisamente no tienen que ver con la infraestructura o el acceso a los materiales, sino con las estrategias de los docentes y sus preferencias. Para tal fin, vamos a desarrollar el análisis de estas diferencias con base en los siguientes elementos: textos de referencia bibliográfica, materiales audiovisuales, prensa escrita, etc.

### ***3.3.6 Ausencia del tema***

Se observa con claridad que el tema, aunque en algunas ocasiones es trabajado en clase, se menciona superficialmente, generalmente hacia el final del año y en muy poco tiempo. Esta situación está relacionada con la disminución de las horas dedicadas a las ciencias sociales en ambas instituciones, pues en el Colegio Alberto Lleras Camargo los estudiantes reciben por semana cuatro horas de clase de Ciencias Sociales, en las que deben abarcar no solo eventos históricos, geográficos, sino aspectos alusivos a la democracia. En el Colegio Gimnasio los Andes los estudiantes reciben cinco horas de clase de Ciencias Sociales por semana, lo que genera en muchas ocasiones que el tiempo para el desarrollo o tratamiento de la historia de Colombia, que en este grado se plantea para el segundo semestre del año, cuente con menos tiempo para su desarrollo. Otro factor que influye en la falta de tiempo son las múltiples actividades pedagógicas que se desarrollan en los colegios, que ocasionan pérdidas de horas de clase, como izadas de banderas, salidas pedagógicas, celebraciones, entre otras.

Se evidencia que para algunos estudiantes, ciertas actividades que se realizan en torno al conflicto no tienen importancia y carecen de asesoría por parte de los docentes; muchas veces terminan copiando contenidos de internet, que luego no tienen mayor desarrollo en las clases. Así mismo, se observa un predominio de la enseñanza de la historia universal sobre la historia colombiana, lo que no solo genera desconocimiento, sino confusiones en los estudiantes.

De las 7 sesiones observadas, en ninguna se ha tratado directamente el tema del conflicto [...] se observa que en la planeación existe una mención para el trabajo de algunas sesiones sobre la historia de Colombia en el siglo XX. (Clase de Ciencias Sociales del grado noveno, del Colegio Alberto Lleras Camargo. Comentario registrado en el diario de campo, de septiembre de 2014).

Hacer una investigación de estudio de caso sobre la violencia en el país para conocer las repercusiones sociales que tuvo en el siglo XXI. (Tomado del documento Planeación I Trimestre del grado noveno, del Colegio Gimnasio los Andes).

Se evidencian, entonces, vacíos institucionales y curriculares para abordar el tema, y la carencia de un currículo relacionado con la memoria histórica y la importancia de la enseñanza del tema. Los maestros tienen la autonomía de realizar las adecuaciones necesarias en el currículo; sin embargo, en el trabajo se encontró que los docentes no utilizan esta posibilidad, se atañen a los lineamientos y a las temáticas que proponen.

En ambas instituciones se observan estos problemas en la enseñanza del conflicto armado; los estudiantes muestran un profundo desconocimiento sobre el proceso del conflicto, sus secuelas, su magnitud, sus causas, su temporalidad, la relación de la historia de este periodo y su presente, la relación de este con otros asuntos políticos, económicos o culturales. Incluso, se

ignoran hechos fundamentales de la historia del conflicto armado que han ocurrido en sus contextos; por ejemplo, existe un fuerte desconocimiento en torno al actual proceso de paz que se sostiene con las guerrillas de las FARC, el avance de los diálogos, los puntos de discusión, entre otros.

### ***3.3.7 Los docentes se inhiben, argumentos de miedo***

La información recogida en las entrevistas a docentes muestra una serie de temores asociados con el tratamiento del tema en la escuela. Estos temores aparecen en ambas instituciones, pero en grados distintos. Los temores son diversos y la mayoría se relacionan con tratar el tema de manera excesiva; se relacionan con presentar discursos contrarios a los manejados en las familias de los estudiantes, sobre los actores y causas del conflicto que los puedan ligar con estar haciendo proselitismo político, o que los padres piensen que se están enseñando discursos subversivos. También, se teme a que sus colegas o la institución los cuestione por abordar el tema o intentar ideologizar a sus estudiantes en una u otra dirección.

No es lo mismo por ejemplo hablar del paramilitarismo, de las guerrillas o del Estado y su participación en el conflicto con niños de otro contexto, que con los que tenemos aquí, porque de pronto a algunos padres no les va a gustar mucho, o van a tener opiniones contrarias a las nuestras y pues es incómodo. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Gimnasio los Andes, de mayo de 2014).

Los docentes afirman no sentirse seguros sobre lo que deben decir, mostrar, o qué película o imágenes enseñar a los estudiantes. También existe temor de mostrarles a los estudiantes las atrocidades del conflicto y generar en ellos actitudes desesperanzadoras y rechazo a conocer esta

realidad, por lo que representa. Cuando se les preguntó por el origen de estos temores, se les indagó sobre posibles conflictos o inconformidades de los padres que les hicieran tener estos argumentos de miedo frente al tema, pero no se evidenciaron situaciones de este tipo; se pudo determinar que es un temor generalizado, pero no basado en hechos concretos, sino en hipótesis de los docentes frente a lo que puedan pensar los padres.

Algunos docentes también muestran incomodidad frente a la posibilidad de que los estudiantes no se tomen en serio esta problemática y la terminen banalizando. En resumen, son temores que deben ser tenidos en cuenta, pues por medio de las entrevistas se pudo constatar que por estas razones algunos docentes procuran tratar el tema en poco tiempo y de modo muy básico, y que prefieren relacionarlo con el estudio de la violencia, y con la convivencia escolar y ciudadana. Sin embargo, a estos temores se contraponen iniciativas importantes, pues también se logra constatar que los docentes que quieren abordar el tema lo hacen, así no sea parte de sus cursos o su currículo, y de la misma manera quienes no quieren tratar el tema, no lo hacen, así sea parte de sus contenidos.

Pues es que es un tema delicado de la historia patria, puedes herir a los estudiantes con cosas que puedas decir, ellos son muy críticos hoy en día, si existe algo que no les guste, pues lo van a decir y comentar en sus casas, tampoco puede uno estarles hablando de eso todo el tiempo, porque existen otros contenidos. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Alberto Lleras Camargo, de septiembre de 2014).

Lo que se entiende es que, aunque en el espacio escolar conviven diversos conocimientos sobre el conflicto armado, tanto de docentes como de estudiantes, las instituciones no se constituyen como un espacio para el diálogo y el encuentro de estas experiencias y memorias,

tampoco en un espacio para que estos saberes sean confrontados, elaborados, puestos en discusión. El tema puede emerger en momentos imprevistos, en cursos diversos, en espacios de socialización fuera de clase, en los comentarios sobre las coyunturas actuales que hacen diversas personas dentro de la comunidad académica; mientras que la escuela funciona como una fuente informal sobre el conflicto armado interno y no como una institución llamada a su tratamiento.

### ***3.3.8 El valor de la experiencia***

Otro elemento fundamental a la hora de entender la apropiación y transmisión de los discursos sobre el conflicto es que los docentes también han tenido experiencias personales relacionadas con el conflicto. Las entrevistas muestran que algunos han sido testigos de experiencias traumáticas y violentas, en distintos grados de intensidad, de acuerdo con sus orígenes, su trayectoria familiar, su edad, su lugar de residencia y las trayectorias personales, cuyas memorias están fuertemente asociadas con el tratamiento del fenómeno en el aula.

Yo tuve la oportunidad de vivir en Fusa [Fusagasugá]... recuerdo que yo salí del colegio un día y vi a una persona, que estaba allí tirado como a un kilómetro de la entrada del colegio [...] era un zona muy rural. Entonces, luego nos enteramos que había sido un guerrillero que se desmovilizó y la guerrilla no sé cómo, o sea, lo que tengo en este momento con relación a esa experiencia es que se desmovilizó, la guerrilla lo ubicó, él se había escondido en Fusa un tiempo, lo encontraron, lo asesinaron y luego empezaron a repartir como volantes a la zona informando que eso les pasaba a todas las personas que se desmovilizaran [...] nunca más hablamos del tema. (Entrevista a docente de Ciencias Políticas, del Colegio Gimnasio los Andes, de abril de 2014).

[...]

Cuando estaba en el pregrado fuimos a un pueblo que se llama Guican, cerca del nevado del Cocuy. Esa zona era altamente guerrillera, había una zona a la que los campesinos le tenían mucho miedo [...] era una casa en la que los guerrilleros habían tomado a varias familias y decidieron matarlos, y dejaron los cuerpos en ese lugar [...] esa fue una experiencia muy fuerte, vimos los huecos de balas, terrible [...] es intimidante [...] yo les cuento a mis estudiantes esto para que ellos sepan que la violencia sigue presente y es un problema de todos. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Gimnasio los Andes, de agosto de 2014).

Estas experiencias carecen de espacios para procesar colectivamente lo vivido; los docentes, al ser actores cruciales en una sociedad que se encuentra en construcción de la paz, no han tenido la formación necesaria que supla sus necesidades en torno a la enseñanza de los temas vinculados con el conflicto armado interno, un espacio en el que se valoren sus experiencias y se construya el conocimiento a partir de lo vivido a lo largo de los años.

### ***3.3.9 La política pública, elemento fundamental del texto***

Los textos y materiales bibliográficos que los docentes utilizan para el tratamiento del conflicto armado en la institución pública son textos escolares que se encuentran a disposición de los estudiantes en los bibliobancos<sup>20</sup> de cada salón y la biblioteca de la institución; en ocasiones,

---

<sup>20</sup> Los bibliobancos son pequeñas bibliotecas ubicadas en cada salón, en las que se encuentran materiales educativos, como libros de textos, libros literarios, materiales audiovisuales, para el uso en clase.

algunos docentes utilizan textos literarios<sup>21</sup> sobre la violencia en Colombia, la mayoría de ellos están relacionados con el tema del desplazamiento forzado; se utilizan también materiales que los estudiantes traen de la casa para resolver consultas que les piden realizar en la institución y que generalmente provienen de internet y las páginas tradicionales<sup>22</sup> consultadas por los estudiantes.

Usamos muchas lecturas previas que les solicitamos a los estudiantes, tenemos acceso a documentos a través de fotocopias, el colegio tiene la posibilidad de dotar al maestro en estos recursos, además de la biblioteca y equipos [...] Se usan textos, lecturas y prensa [...] se usan para hacer lecturas, debates y confrontación y apropiación. Existe por ejemplo violación de los derechos en distintos escenarios donde nosotros nos encontramos, entonces trabajamos noticias que hacen eco en nuestra prensa y que se pueden abordar desde la cotidianidad de los estudiantes [...] los llevamos a reflexionar sobre cómo esas acciones que comentamos en el entorno diario, también son violaciones de los derechos. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Alberto Lleras Camargo, de mayo de 2014).

Por el contrario, en la institución privada el material bibliográfico que se utiliza no solo para la enseñanza de la temática del conflicto, sino para otras áreas, es mucho más especializado; se desarrollan lecturas de textos producidos en la academia, en su mayoría históricos y literarios;<sup>23</sup> se trabajan documentos oficiales y los informes de las comisiones históricas sobre el conflicto, así como testimonios de los actores y víctimas del conflicto, que les permitan a los

---

<sup>21</sup> Ver el listado en los anexos.

<sup>22</sup> Ver el listado en los anexos.

<sup>23</sup> Ver el listado en los anexos.

estudiantes tener un acercamiento más profundo a esta realidad, comprender el fenómeno desde una perspectiva histórica y sus consecuencias en la actualidad.

Es importante resaltar que en este caso la selección de los materiales está relacionada con dos cosas: la primera, una política institucional que privilegia el uso de materiales especializados y limita el uso de libros de texto, y todos los maestros se deben acoger a esto, lo que posibilita la búsqueda y el acceso del docente a otro tipo de materiales. La segunda, que se pudo determinar por medio de las entrevistas, está relacionada con la formación de los docentes en pregrado y posgrado; por ejemplo, aquellos docentes formados en historia utilizan materiales históricos; los que son formados en ciencias sociales usan una variedad de textos en los que se privilegian historias de vida, informes de las comisiones históricas y textos sobre el análisis del conflicto desde otras perspectivas.

Para el conflicto como tal, uso referencias bibliográficas, mucho libro, mucho texto, historias de vida, pero a veces, encuentro que no es necesario ir tan lejos para saber del conflicto armado; por ejemplo, yo hice con mis estudiantes de noveno unas actividades que consistían en que ellos fueran explicando brevemente como ellos habían vivido el conflicto armado; es que el conflicto no es lo de ahora, eso viene de mucho tiempo atrás [...] ellos contaban sus experiencias personales y en específico las de su familia, con el Ejército, con la guerrilla, con los paramilitares, en fin. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Gimnasio los Andes, de agosto de 2014).

### ***3.3.10 Materiales audiovisuales, el poder de la imagen***

En el caso de los materiales audiovisuales utilizados, la diferencia no es tan radical; por el contrario, se encuentran muchos materiales que se usan en ambas instituciones. El principal recurso usado por los docentes son las películas, que en su mayoría abordan la problemática del narcotráfico y el desplazamiento forzado; así, estas temáticas se convierten en las más trabajadas en el aula. En ambas instituciones los docentes cuentan con recursos tecnológicos que les permiten presentar materiales audiovisuales sin ningún problema, por lo que en la mayoría de los casos, usan documentales y videos asociados también con la problemática del desplazamiento y las múltiples secuelas que el conflicto ha dejado a las víctimas.

La diferencia radica en las fuentes que utilizan en cada una de las instituciones. Por un lado, en la institución pública se usan videos y documentales de diversos programas televisivos colombianos que tienden a exaltar una historia de vida o un testimonio, mientras que en la institución privada se usan otras fuentes, como materiales audiovisuales que provienen de programas televisivos de canales internacionales, pero también nacionales, conferencias, documentales, materiales de canales independientes y producidos en la academia; es decir, se destaca una mayor variedad en los materiales utilizados. Pese a esto, el común denominador es el privilegio a materiales que presentan historias de vida sobre los actores o las víctimas del conflicto.

Bueno volviendo a los materiales [...] ayudas audiovisuales, el análisis de la fotografía, hablamos del cine, los documentales, hablamos de fotografía, bueno como todos esos elementos, que le permitan a uno dar cuenta de esa realidad, estoy hablando también incluso de los mismos audios que se pueden trabajar [...] el criterio con que elijo los materiales está más atravesado por la intención, por la

intención pedagógica y los propósitos con los cuales yo que quiero abordar el concepto o los fenómenos del conflicto en Colombia. (Entrevista a docente de Ciencias Políticas, del Colegio Gimnasio los Andes, de abril de 2014).

### ***3.3.11 Eventos, espacios de la memoria***

Los eventos realizados en las instituciones relacionados con la temática del conflicto armado dan cuenta, por una parte, del esfuerzo y la preocupación de algunos de los docentes de ciencias sociales por visibilizar el conflicto más allá de las aulas. Estos eventos se convierten en un ejercicio de investigación que les permite a los estudiantes acercarse a la temática del conflicto de una manera más profunda y analítica; son eventos en los que implícitamente se quiere generar emociones y sentimientos de empatía hacia las víctimas, visibilizar a los actores y generar indignación y rechazo a la violencia.

En la institución pública se observaron dos eventos realizados por el Departamento de Ciencias Sociales relacionados con la temática sobre el conflicto; por una parte, la celebración de la semana por la paz, en la que se elaboraron carteles y los estudiantes participaron de una marcha por la construcción de la paz en sus entornos. No se trataba propiamente del conflicto, pero hacía referencia a que Colombia se concibe como un país en el que existe una violencia que las nuevas generaciones deben ayudar a terminar. En la actividad solo participaron los estudiantes de grado décimo y no hubo un espacio para compartir estas experiencias. Por otro lado, se desarrolló una exposición fotográfica montada por los estudiantes sobre las masacres en Colombia y los actores del conflicto, que les permitió a los estudiantes hacer una contextualización de los eventos, al investigar el impacto y las consecuencias de estos. Para abrir

esta exposición se invitó a padres y madres de familia, y se presentó al resto de los estudiantes de la institución.

Todas estas son actividades valiosas que les permiten a los estudiantes reconocerse como elementos de aporte para la consolidación de la paz, pero lastimosamente no tienen mayor trascendencia sobre el conocimiento y comprensión de la temática, pues el resto de los estudiantes no muestran mayor interés por entenderla.

En la institución privada se observó el desarrollo de dos actividades fuera de las clases relacionadas con la temática del conflicto armado. Por una parte, la celebración de la semana por la paz, que también estuvo cargada de simbolismos sobre la paz, frases célebres y mensajes elaborados por los estudiantes que invitaban a la convivencia ciudadana, al reconocimiento de las diferencias y a la tolerancia.

Por otra parte, se observó el desarrollo de una actividad muy interesante, en la que se organizó un conversatorio llamado “Jóvenes, víctimas y reconciliación”, en asocio con la organización Reconciliación Colombia. En esta, los estudiantes fueron testigos de los testimonios de personas desmovilizadas de las autodefensas y las FARC. En el evento se logró identificar la intención de revelar el ejercicio del perdón, la reconciliación y la tolerancia, al mostrar cómo dos personas que lucharon en bandos contrarios se podían reunir y contar su historia sobre el mismo fenómeno, juntas, sin ejercer ningún tipo de violencia.

El evento estuvo cargado de emociones; en los estudiantes se generaron sentimientos relacionados con el pesar, la compasión, la solidaridad e incluso la victimización de los victimarios. Los dos objetivos del evento radicaban en la identificación y el reconocimiento de las víctimas del conflicto armado en Colombia. Se puede decir que tuvo un gran impacto en la

comunidad académica, pues se realizó en el auditorio de la institución y fue transmitido por circuito cerrado a todos los estudiantes y docentes de secundaria.

### ***3.3.12 El uso de la prensa escrita, la contradicción entre el discurso y la práctica***

El uso de la prensa escrita en ambas instituciones escolares, para el tratamiento del conflicto armado, supone una paradoja, pues se pudo determinar en las entrevistas que, por un lado, los docentes consideran a los medios de comunicación como la mayor fuente de desinformación sobre el tema del conflicto armado, los conciben como medios politizados, parcializados y que ejercen su labor en pro del gobierno de turno; los medios son reconocidos por los docentes como un arma de guerra, que persuaden los sentidos de sus audiencias, con el fin de auspiciar ciertas ideologías y crear en la opinión pública desconocimiento sobre la verdadera realidad del país. Pero, por otro lado, la prensa escrita es el material más usado en ambas instituciones a la hora de abordar la temática del conflicto armado.

Los docentes les proporcionan o les piden a los estudiantes llevar a clase prensa escrita de cualquier fuente, de la totalidad de prensa nacional; las fuentes preferidas son *El Tiempo* y *El Espectador*, y se usan para desarrollar actividades que les permitan abordar las problemáticas actuales sobre el conflicto. No se trabaja prensa histórica, sino actualizada, sobre las noticias más importantes que aparecen en estos diarios.

Trabajamos revista de prensa, ellos traen noticias, vemos videos de niños desplazados, los vemos y no podemos juzgar el porqué ni el para qué, pero sembramos la semilla de concebirnos como seres humanos. (Entrevista a docente miembro del Departamento de Ciencias Sociales, del Colegio Alberto Lleras Camargo, de septiembre de 2014).

Los medios de comunicación están muy politizados y muestran lo que les conviene, están a la merced del gobierno de turno. (Clase de Ciencias Sociales, grado noveno, del Colegio Gimnasio los Andes. Comentario registrado en el diario de campo, de octubre de 2014).

Trabajamos en grupos los artículos de prensa que trajimos de casa sobre el desplazamiento, y respondemos las siguientes preguntas, para luego socializar. (Clase de Ciencias Sociales, grado noveno, del Colegio Alberto Lleras Camargo. Comentario registrado en el diario de campo, de septiembre de 2014).

Las principales actividades que se desarrollan con estos materiales, tanto escritos como audiovisuales, están relacionadas con los modelos pedagógicos que cada institución imparte y las propuestas de cada departamento y jefe de área, pues las metodologías que se usan se relacionan con las intenciones pedagógicas y la búsqueda del aprendizaje de los estudiantes por medio de formas de comprensión diferenciadas; sin embargo, en ambas instituciones los docentes cuentan con la autonomía de proponer nuevas actividades para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.

Las actividades de la institución privada están institucionalizadas por el Departamento de Ciencias Sociales y responden a la metodología de la educación para la comprensión, la cual parte del interés de los estudiantes y permite el desarrollo de un proceso paso a paso. Esto, además, exige a los docentes un fuerte componente didáctico; por un lado desarrollan actividades escritas, como lecturas, elaboración de fichas de lectura, elaboración de organizadores gráficos, análisis de fuentes históricas, análisis de prensa, análisis de tablas estadísticas y mapas

cartográficos; por otro lado se prefieren las actividades grupales y orales, como los debates, los juegos de rol, los foros, los cine-foros, los análisis de documentales y videos, los trabajos con caricaturas y fotografías, así como ejercicios de investigación de primera mano y exposiciones.

En la institución pública no existe un modelo pedagógico que se trabaje en toda la institución, según lo que comentan los docentes entrevistados. Esto lamentablemente no se puede constatar, pues no existen documentos para ello; cada área tiene apropiado un modelo de acuerdo con su saber. En el caso del área de ciencias sociales, trabajan pedagogía conceptual, que privilegia el trabajo con los estudiantes a partir de situaciones generales que les permitan a los estudiantes llegar a conocimientos particulares, además ajusta sus metodologías a las características y la edad de los estudiantes. Las actividades que más se desarrollan con los niños son debates y reflexiones a partir de textos escritos, cine-foros, exposiciones y representaciones.

Los principales hallazgos relacionados con lo que buscan los docentes a través de estas técnicas pedagógicas es despertar el interés en el tema, al activar emociones relacionadas con las consecuencias del conflicto colombiano, con un enfoque de la educación cívica y competencias ciudadanas, basado en el reconocimiento de los derechos humanos y su aplicación a diversas situaciones de la cotidianidad; pero también se reconoce una aproximación histórica, que aunque no es profunda, se intenta desarrollar, con mayor énfasis en la institución privada que en la pública.

Se identificó que los márgenes de interpretación o marcos de comprensión que usan los docentes para transmitir narrativas sobre el conflicto armado se diferencian en ambas instituciones y no se encuentran unos marcos definidos por institución, pues ellos están relacionados con la formación académica en el pregrado y en el posgrado, y por los intereses investigativos que desarrollaron o desarrollan los docentes de estos grados. Por ejemplo, los

docentes que son historiadores, prefieren las fuentes históricas y los autores especializados en historia de Colombia. Así mismo, se pudo determinar que los marcos de comprensión usados dependen de los grados con los que se trabaja y de las temáticas que se aborden. Se evidencia que existe una relación muy fuerte con las fuentes históricas primarias, sobre todo en los primeros grados del bachillerato; en niveles superiores se evidencia el trabajo con autores representativos y textos especializados, pero se continúa el trabajo con las fuentes primarias. Respecto al trabajo sobre la temática del conflicto armado, sí se encuentran diferencias en torno a los marcos de comprensión que se usan en las instituciones. La mayoría de los docentes de la institución privada usan fuentes académicas, como las producciones del Centro de Memoria Histórica y textos oficiales sobre acontecimientos como el proceso de paz, mientras que en el colegio público se trabaja con fragmentos de la literatura colombiana y fuentes periodísticas.

### ***3.3.13 El clima institucional***

Las instituciones educativas seleccionadas para nuestro estudio son colegios urbanos, con condiciones e infraestructuras adecuadas, que no tienen problemas de escasez de materiales o deterioro; por el contrario, las instituciones educativas cuentan con recursos audiovisuales y tecnológicos en las aulas, materiales bibliográficos y de consulta, y espacios adecuados. En resumen, se percibe un buen clima escolar para el tratamiento de cualquier temática en ambas instituciones.

En cada institución educativa se identifica una planta docente diversa compuesta por docentes de distintas trayectorias, experiencias e ideologías. Por lo tanto, cada docente tiene una forma distinta de contar el conflicto y una manera particular de abordarlo en el aula de clase; es decir, las instituciones educativas, como dispositivos de transmisión, también se convierten en un

campo de tensiones donde confluyen distintas narrativas sobre el conflicto, distintas formas de entender este fenómeno y formas particulares de transmitirlo, que no han sido socializadas, compartidas, ni contrastadas, con el fin de definir unos mínimos para su tratamiento en la institución.

### **3.4 Conclusiones**

El tercer capítulo nos permitió brindar al lector los principales hallazgos de esta investigación. En un primer momento se presentaron los factores sociales de los docentes de las instituciones escolares en las que se trabajó, así como sus trayectorias académicas, familiares y profesionales, y se expuso cómo estas características intervienen de manera directa en la forma como se apropia y enseña el conflicto en el aula. Se presentaron los avances en la incorporación del tema del conflicto armado en el sistema educativo y lo que se enseña en el aula sobre este, lo que permitió entender los factores y actores que influyen en el proceso de construcción. Finalmente, se hicieron evidentes los principales hallazgos sobre la transmisión del conflicto en el aula y las dificultades propias de enseñar el tema en los colegios estudiados, haciendo énfasis en las experiencias de los docentes y sus prácticas en el aula.

De acuerdo con lo que se encontró, se puede concluir que el trabajo de los docentes en el aula es un reflejo de los caminos por los que transitaron o transitan sus propias historias, condiciones sociales y económicas, que los configuran. Así, en las escuelas en general y en las aulas en particular, la vida personal de los docentes ingresa de manera central, pues transmiten sus convicciones, sus recuerdos, sus propios aprendizajes y forma de ver el mundo, que arraigan fuertemente a sus narrativas.

El análisis de las políticas públicas permite identificar los rasgos curriculares que desde las instituciones oficiales se han planteado para que en la escuela se aborde el tema en el aula; sin embargo, el docente y las instituciones poseen un libre albedrío en la organización de las temáticas y estrategias que se implementan en el aula. Pese a esta autonomía, se observó que en las instituciones estudiadas, las planeaciones, los currículos y el desarrollo de las clases se ajustan de manera estructurada a las sugerencias de la política pública, mucho más en los contenidos que en las estrategias metodológicas.

En cuanto a las narrativas, en las escuelas, como en el resto de la sociedad, los contenidos acerca del pasado y del presente son múltiples, aunque algunas pueden tener más consenso que otras, conviven en el espacio escolar y responden a diversas formas de representación de los fenómenos. Los docentes muestran una sensación de vulnerabilidad, una inseguridad que se manifiesta en la poca confianza y escasa seguridad a la hora de abordar el tema en el aula; inseguridad que debe tenerse en cuenta, pues el silencio transmite igual que las palabras. Esta situación nos lleva a concluir o plantear la necesidad de una política pública basada en la memoria histórica, en la que se plasmen los contenidos, procedimientos y objetivos de la enseñanza de este hecho en el aula, pero que sea debatida socialmente y a su vez permita la construcción colectiva del pasado y el presente.

## **Conclusiones finales**

El análisis de las políticas educativas en materia de la enseñanza del conflicto armado muestra que en Colombia todavía hace falta una política clara de memoria histórica que traslade el tema a las aulas, pues está ausente y depende mucho de las dinámicas propias de las instituciones educativas, o incluso de los intereses y voluntades individuales de los docentes. En nuestro país, es necesario y urgente implementar una política integral y de largo plazo para el tratamiento del tema de la memoria del conflicto armado interno en el sistema educativo, teniendo en cuenta nuestra coyuntura política y las posibilidades reales de entrar en un proceso de posconflicto, posibilidades que en la actualidad han potenciado iniciativas tanto institucionales como externas sobre las posibilidades y el papel de las escuelas en el conocimiento y comprensión de esta realidad.

El tema empieza a considerarse de prioridad nacional, por las implicaciones que el estudio o el abandono de este tendrá en nuestra sociedad en cualquier escenario, ya sea el de la continuidad del conflicto o en la búsqueda de alternativas de salida. Es aquí cuando estudios como el presente cobran importancia, al aportar no solo un diagnóstico, sino elementos fundamentales en la construcción de iniciativas sobre el tratamiento del tema en las instituciones escolares.

El tratamiento del tema en las instituciones escolares se hace indispensable no solamente porque el vacío, tal y como ha ocurrido hasta ahora, ubica a los estudiantes y docentes frente a narrativas ambiguas, información confusa y contradictoria, sino porque el tema constituye un derecho de la sociedad colombiana, y especialmente de los jóvenes, por conocer y comprender la historia reciente de su país. Su tratamiento ameritará decisiones rápidas, en las que se ha empezado a avanzar con la construcción de una pedagogía para la memoria, de la que se ha

encargado por ahora el Centro de Memoria Histórica;<sup>24</sup> para este, dichas iniciativas pretenden que desde el aula profesores y estudiantes se acerquen a las voces, testimonios de las víctimas del conflicto armado colombiano (Wills, 2015). Iniciativas que se han construido teniendo como fundamento muchos de los hallazgos que también arrojó este estudio sobre la necesidad de abordar el tema en el aula.

En el escenario que ha construido el conflicto armado colombiano y los intentos de superación, es necesario que desde la escuela se responda a los nuevos retos ideológicos poco democráticos que han caracterizado la historia del país (Araujo & Torres, 2011). Retos que abordados desde la historia reciente permitirán que, desde la experiencia de los sujetos que convergen en el aula, se desarrolle un proceso de construcción conjunta de la memoria.

De acuerdo con los hallazgos del presente estudio, esto tiene unos límites que nos parece necesario recordar: una política pública sobre la construcción de la memoria del conflicto armado colombiano debe tener en cuenta que, de acuerdo con los ejemplos latinoamericanos sobre la enseñanza del pasado reciente, se debe considerar el largo plazo y la formación docente, de forma que permitan consolidar la política en la práctica pedagógica de las instituciones educativas. Por otra parte, con base en la experiencia latinoamericana, se ha aprendido que uno de los componentes fundamentales para que una política pública en este sentido surta efectos positivos es que en la elaboración y el diseño de estas iniciativas se incluya a los maestros y a las

---

<sup>24</sup> “La no repetición del horror nos hizo pensar en cómo innovar e introducir recursos y brindar herramientas para que las instituciones escolares pudieran reflexionar sobre el conflicto armado”, cuenta María Emma Wills, investigadora del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y creadora de una nueva iniciativa pedagógica. Se trata de la caja de herramientas “Un viaje por la memoria histórica: Aprender la paz y desaprender la guerra”. Parte de su innovación radica en narrar el horror a niños, niñas y jóvenes, asumiendo que son sujetos con capacidad de autorreflexión y que, por tanto, pueden analizar el papel que desempeñan en las lógicas de reproducción de la violencia en el país. “La guerra no solo sucede en los campos de batalla, también se reproduce, se alimenta, se ahonda y se profundiza de lenguajes cotidianos que usamos en la familia, en el aula, en los medios de comunicación, en las instituciones estatales” (Wills, 2015).

escuelas, teniendo en cuenta los contextos escolares y las particularidades de las poblaciones educativas.

En este mismo sentido, dicha política deberá fundamentarse en la construcción de la memoria histórica, con el fin de generar entornos institucionales y culturales mínimos para poder trabajar el conflicto armado interno de modo libre, crítico y creativo, en el que se valoren las diferencias y el papel de la escuela en el aporte de la reparación y la construcción de la paz en el país. Como se evidenció en el estudio, los contextos público y privado de nuestro caso generaban distintas formas de abordar el tema, diversas problemáticas, diversas metodologías, distintas condiciones.

Pese a estar incluido en el currículo, el desarrollo de esta investigación en estas dos instituciones educativas develó como principal hallazgo el trabajo marginal del tema del conflicto armado interno en el aula; en primer lugar, la falta de una política clara sobre el abordaje del tema en el aula y la ausencia de un seguimiento real a los lineamientos propuestos deja a criterio de las instituciones y docentes la selección de qué enseñar y qué recordar.

En la vida cotidiana de las escuelas, como en el resto de la sociedad, los contenidos de las narrativas acerca de esta realidad son diversos, aunque unos puedan tener más consenso que otros. En la práctica, esto contribuye para que la sociedad viva con memorias disociadas y para que la escuela, en cuanto marco social que encuadra las memorias, no pueda convertirse en espacio de debate y reflexión del pasado. En el caso del conflicto colombiano, existen otras narrativas que circulan en otros ámbitos con los que la escuela compite, como los medios de comunicación o la familia; por ello, incluso en el escenario ideal en el que se materializaran políticas y programas claros para alumnos y docentes, seguiría siendo un debate complicado. El papel de la educación implicaría además deconstruir los discursos que se movilizan en la familia

y medios de comunicación, los cuales muchas veces son contradictorios a lo que se plantea en la escuela.

Son múltiples las causas que han ocasionado la ausencia del tema en el aula, que van desde el poco interés institucional; la falta de tiempo en las aulas para el desarrollo y conocimiento de la historia del país; la falta de conocimiento sobre qué enseñar, cómo enseñarlo y con qué objetivo; los temores de los maestros, que los han llevado a inhibirse para no verse involucrados en temas espinosos, lo cual ocasiona un conocimiento escolar muy pobre en la comprensión del conflicto armado interno. Sin embargo, encontramos también no solo un panorama negativo, sino el interés de las instituciones por avanzar en la mejora de estos procesos, y de hecho algunos avances que aportan al aprendizaje de los estudiantes en la institución sobre la realidad del país.

Las instituciones educativas seleccionadas en nuestro estudio son colegios urbanos, uno público y otro privado, con buenas condiciones de infraestructura, acceso a bibliografía y recursos necesarios para el desarrollo de las actividades académicas, que contrasta con la falta de uso de estos recursos a favor del conocimiento sobre el conflicto en las aulas. Por otro lado, en cada institución educativa se identifica una planta docente diversa, con distintas trayectorias, experiencias y formas de ver el mundo, que producen diferentes narrativas sobre los hechos del pasado, las cuales convergen, pero también se disputan en el escenario escolar. Aunque se evidenciaron también muchas regularidades relacionadas con la forma de abordar el tema, sus dificultades, las percepciones frente a los actores y la misma violencia, los temores de los docentes y los conocimientos estudiantiles.

Durante las observaciones y el desarrollo de la investigación se pudo evidenciar que el tema incluso no es abordado en algunos grados, o apenas se menciona superficialmente, en general al final del año y en muy poco tiempo. Estos problemas son profundos para cualquier

tema que se aborde en la escuela, pero en el caso que hemos analizado, de la enseñanza sobre el conflicto armado interno, sus consecuencias se evidencian en el desconocimiento sobre el proceso del conflicto, sus resultados, sus causas, sus dinámicas, su temporalidad, sus actores y la relación con el presente o con otros asuntos de carácter político, social, económico o culturales.

Claramente, no es posible afirmar que los estudiantes y mucho menos los docentes no poseen ningún conocimiento sobre el conflicto; sin embargo, se encuentra que este es muy parcial o no ha sido mediado en el aula, sino que es alimentado por otras fuentes, como la familia, los medios de comunicación, las películas, entre otros, lo que ocasiona precisamente que les llegue información y narrativas mediadas por intereses particulares. El problema radica en que en un tema tan complejo como este, hace falta que en los contextos escolares estudiados se acceda a mayor información y se generen espacios de discusión.

Ahora bien, ¿qué otras causas se identifican en el estudio que puedan explicar el poco abordaje del tema en el aula? Se pudieron identificar elementos como la falta de una política pública que se materialice en las escuelas para el tratamiento específico del conflicto armado en Colombia. La falta de condiciones institucionales adecuadas para el desarrollo del tema en los colegios, que claramente está relacionada con la anterior falta de una política en este sentido. La visión que los docentes comparten del Estado y la falta de credibilidad ante sus políticas públicas, lo que no ha permitido un cuestionamiento de esto en el aula y el contraste de esta visión con otras. En medio de la coyuntura que vive el país, este elemento resulta fundamental, pues las lógicas de superación del conflicto son promovidas desde lo institucional y deberán concretarse en espacios como la escuela, donde seguramente estas visiones institucionalizadas entrarán en juego con otras. Por otro lado, no existe una única forma de contar un fenómeno de la historia reciente como el conflicto armado colombiano; según lo pudimos evidenciar, del

conflicto aparecen infinidad de versiones, y el problema no es la multiplicidad de formas de contarlos, el problema radica en la legitimidad de estas versiones, que no solo dependen del docente que las cuenta, de los estudiantes, sino también del contexto en el que se enuncia.

Por esta razón, uno de los principales obstáculos que encontramos en el tratamiento del tema en el aula se relaciona con argumentos de miedo por parte de los docentes, relacionados, en primer lugar, con una falta de lineamientos o una ruta determinada sobre qué decir y cómo decirlo; por otro lado, los docentes muestran temores relacionados con que sus narrativas y formas de entender el problema entren en disputa y choquen con las experiencias de los estudiantes, o incluso con formas hegemónicas de entender el fenómeno, que obedecen a una condición de tabú frente al tema y a la existencia de versiones encontradas. Esto se relaciona, desde luego, con el miedo a la reacción de los padres, a la posible estigmatización o incluso a la censura en algunos casos. Esta suma de razones produce silencios entre los docentes y en el espacio escolar, lo cual lleva a que algunos ni siquiera toquen el tema en el aula de manera formal y pública.

Teniendo en cuenta que el silencio, tanto como el olvido, no están opuestos a la memoria, sino que forman parte de esta (Jelin & Lorenz, 2004), podría decirse que estos silencios o formas limitadas de abordar el tema también transmiten, y es posible que el silencio se convierta en un recuerdo colectivo. Silencio que está empezando a ser contrastado por el *boom* mediático del posconflicto; cada vez más, y por diversos canales, la sociedad está expuesta a visibilizar los retos que incluirá la supuesta etapa posconflicto, entre ellos el papel de la educación en la comprensión del fenómeno del conflicto. Así, surge un tema interesante; por ejemplo, si este proceso de negociación es exitoso, ¿cómo se va a empezar a enseñar sobre él?

Aun en medio de este panorama, en los colegios estudiados observamos que existen muchos docentes que sí se preocupan por estos temas y hacen intentos por enseñarlos, incluso proponen innovaciones pedagógicas, desarrollan y promueven eventos, o acercan a los estudiantes de la institución al trabajo sobre este tema por medio de múltiples mecanismos.

Los docentes, a su vez, son una generación que ha estado en una sociedad marcada por el conflicto, característica que los ha definido e influido justamente en el quehacer docente. Observamos cómo aquellos que han tenido experiencias directas con el conflicto, las incluyen en sus narrativas y las usan en la sensibilización de los estudiantes frente a esta realidad.

Quisiera terminar mi documento con la presentación de las pistas de investigación que surgen a partir de este análisis y que espero desarrollar en un proceso académico posterior. El conflicto armado colombiano ha sido un fenómeno histórico político que se ha estudiado desde múltiples ángulos, con el fin de desentrañar sus causas, dinámicas y desarrollo, lo que ha producido una cantidad de estudios académicos, informes, tesis de grado, entre otros, que no han llegado a la escuela y no han alcanzado para alimentar la política pública en materia de una pedagogía de la memoria que ubique a los estudiantes y maestros como protagonistas en la comprensión de este fenómeno.

Todo esto surge ahora quizá porque nunca antes estuvimos tan cerca de iniciar un proceso de posconflicto en el que, debido a las experiencias internacionales, sabemos el papel que la educación debe desempeñar. En este sentido, estudios como el presente empezarán a proliferar desde diversos sectores, con el fin de aportar en la construcción de este elemento en la consecución de la paz en el país. Por ello, cabe preguntarnos también, ¿cuál va a ser la recepción y apropiación, por ejemplo, de los materiales institucionales que se están construyendo en memoria y en otras entidades?

Teniendo en cuenta experiencias como la del Perú, es claro que muchas veces se inician procesos, que luego se rompen; es decir, el hecho de que existan iniciativas e incluso políticas públicas no garantiza la llegada de este tema al aula.

En esta investigación se ha dejado claro que la tarea no solo es de los docentes, sino que debe ser una preocupación institucional. Así, cabe preguntarnos, ¿cómo generar las condiciones para que en los colegios se le pueda dar un papel prioritario al tema, no solo en términos institucionales, sino materiales, de formación pedagógica y de contenidos?

Así mismo, como maestros e instituciones debemos cuestionarnos el papel como agentes transmisores de conocimientos, crear puentes institucionales que permitan la superación de los obstáculos presentes en nuestra práctica pedagógica que limitan el abordaje de estos temas en el aula; cuestionar la pertinencia de estas temáticas y las formas de abordarlas; pensar en los estudiantes como sujetos con aportes valiosos en la comprensión de este fenómeno; desarrollar estudios sobre sus formas de comprensión y recepción de los conocimientos, así como el uso que dan en su vida en sociedad a estos conocimientos aprendidos.

En esta misma línea, el estudio de caso me ha permitido cuestionarme sobre el sentido de una política pública de la memoria y el papel de las instituciones educativas en contextos en los que el conflicto no ha afectado directamente a la población; de ahí proviene la necesidad de políticas del recuerdo que sean construidas entre expertos e incluso actores del conflicto, pero que incluya a los docentes y estudiantes en cada uno de sus contextos, políticas locales, regionales y nacionales, que puedan plasmar en contenidos, procedimientos y objetivos una narrativa oficial para debatir socialmente, que pueda ser incorporada como pasado social común y transmitido a las futuras generaciones.

Claramente, para el desarrollo de este propósito será necesario llevar a cabo investigaciones sobre la enseñanza de este tema en las zonas rurales y urbanas del país que hayan padecido o no directamente las consecuencias del conflicto, con el fin de establecer unos mínimos referentes conceptuales y metodológicos que tengan en cuenta los contextos en los que se van a desarrollar.

## Referencias

- Apple, M. W. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Araujo Oñate, R., & Torres Villarreal, M. L. (Ed.). (2011). *Retos de la democracia y de la participación ciudadana*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Bautista, M. (17 de septiembre de 2014). María Emma Wills. La única mujer en la Comisión Histórica del Conflicto. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/maria-emma-wills-clave-en-la-comision-historica-del-conflicto-armado/14545056>
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso y la narrativa pedagógica. *Anglo American Studies*, 1(1), 22.
- Blondel, Ch. (1928). *Introducción a la psicología colectiva*. Buenos Aires: Troquel.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bushnell, D. (1996). *Colombia. Una nación a pesar de sí misma*. Bogotá: Planeta.
- Carr, E. (1983b). El historiador y los hechos. En *¿Qué es la historia?* Barcelona: Planeta-Ariel.
- Carr, E. H. (1983a). *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Planeta Ariel.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carrier, P. (2015). The international status of education about the holocaust. A global mapping of textbooks and curricula. Paris: Unesco, Georg Eckert Institute for International Textbook Research.

- Chaparro, A. (2005). *Análisis comprensivo de las interrelaciones entre tendencias actuales de la filosofía política y los estudios sobre las transformaciones recientes del Estado nación en Colombia*. Bogotá: Colciencias, Universidad del Rosario.
- Colombia, Congreso de la República. (2007-2008). *Proyecto de Ley 157 de 2007 del Senado y 044 de 2008 de la Cámara, por el cual se dictan medidas de protección a las víctimas de la violencia*. Recuperado de <http://www.congresovisible.org/proyectos-de-ley/por-la-cual-se-dictan/727/>
- Colombia, Congreso de la República. (2014). *Ley 1732, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. Bogotá: Diario Oficial 49.261 de 1 de septiembre de 2014.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*. Bogotá: MEN.
- Colombia, Presidencia de la República. (2015). *Decreto 1038, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. Bogotá: Diario Oficial 49.522 del 25 de mayo de 2015.
- Comisión del Conflicto y sus Víctimas. (Febrero 2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Recuperado de [https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/Informe%20Comisi\\_n%20Historica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V\\_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf](https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/Informe%20Comisi_n%20Historica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf)
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR). (2009). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Bogotá: Grupo de Memoria Histórica.
- De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.

- De Zubiría Samper, S. (2014). Del conflicto armado al conflicto político. *Revista Colombiana de Bioética*, 9(2), 107-116.
- Delval, J., & Del Barrio, C. (2002). La comprensión infantil de las guerras y la educación para la paz. *Revista Profissão Docente, Uberaba*, 2(6), 38-52.
- Eriksson, M., & Wallensteen, P. (2004). Armed conflict, 1989-2003. *Journal of Peace Research*, 41(5), 625-636.
- Fajardo, D. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Recuperado de [https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/ Informe%20Comisi\\_n%20Hist\\_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V\\_ctimas.%20La%20Havana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf](https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Havana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf)
- García Durán, M. (2008). *¿El conflicto armado, el fin del fin?* Bogotá: CINEP.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez de Silva, G. (1985). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica/El Colegio de México.
- Grupo de Memoria Histórica (GMH). (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Halbwachs, M. (1968). *La mémoire collective*. Paris: PUF.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Herrera, C., Infante, R., Pinilla, A., & Díaz, C. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Holsti, K. J. (1996). *The State, war, and the State of war*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Infante Márquez, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos 11*(21), 223-245.
- Jackson, Ph. (1998). *Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza*. En H. McEwan, & K. Egan (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 25-51). Buenos Aires: Amorrortu.
- Jaramillo Marín, J. (2011). Expertos y comisiones de estudio sobre la violencia en Colombia. *Estudios Políticos*, 39, 231-258.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno editores.
- Jelin, E., & Lorenz, G. (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Londoño Botero, R. (2010). *Caracterización de docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Márquez, Q. M. (2009). Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: Fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario. *Revista Latinoam. Estud. Educ.* 5(2), 205-230.
- México, Secretaría de Educación Pública (SEC). (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. México, D. F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Molano, A. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Recuperado de [https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/Informe%20Comisi\\_n%20Hist\\_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V\\_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf](https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf)

- Nasi, C., & Rettberg, A. (Julio-diciembre de 2005). Los estudios sobre conflicto armado y paz: un campo en evolución permanente. *Colombia Internacional*, 64-85.
- Nieto Navia, R. (2008). ¿Hay o no hay conflicto armado en Colombia? *ACDI*, 1(1), 139-159.
- Pagés, J., & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, 30(82), 281-309. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Parodi, D. (2010). *Lo que dicen de nosotros la Guerra del Pacífico en la historiografía y textos escolares chilenos*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).
- Parra Sandoval, R. (1973). *Análisis de un mito: la educación como factor de movilidad social en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Pease, A., & Agüero, C. (2013). *Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. (Documento de Trabajo # 203 de la investigación Educación y memoria). Lima: IEP.
- Pecaut, D. (2006). *Crónica de cuatro décadas de política colombiana*. Bogotá: Editorial Norma.
- Ricœur, P. (1999). *La memoria del tiempo pasado: Memoria y olvido*. Madrid: Arrecife.
- Roder, I. (Enero de 2014). La guerra en las aulas. *Le Monde*.
- Roder, I. (Enero de 2015). Enseigner l'histoire, c'est combattre l'antisémitisme. Conte de l'ignorance ordinaire. *Histoire Politique Société*. Recuperado de <http://www.causeur.fr/histoire-liberation-ecole-antisemitisme-31060.html>
- Rodríguez, J. G. (Ed.). (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Rodríguez, M. (2009). Las narrativas de los conflictos y la construcción de la seguridad humana. Análisis crítico del caso de Colombia. *Revista ICESI*. Disponible en: [https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista\\_cs/article/view/429/0](https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/429/0)
- Rodríguez, M. (2015). De la Javeriana a La Habana. *Revista Actualidad*. Recuperado de <http://www.javerianacali.edu.co/noticias/docentes-javerianos-en-el-encuentro-internacional-de-diseno-de-la-habana-forma-2015>
- Sánchez, O., & Rodríguez, S. (2009). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. En A. Serna & D. Gómez (Comps.), *El papel de la memoria en los laberintos de la verdad, la justicia y la reparación* (pp. 203-229). Memorias del Seminario Internacional. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Schatzman, L., & Strauss, A. L. (1989 [1955]). La entrevista y las formas de organización de la experiencia. En P. Bourdieu (Ed.). *El oficio del sociólogo* (pp. 237-254). Madrid: Siglo Veintiuno editores.
- Serna Dimas, A. (Comp.). (2009). *Memorias en crisoles: propuestas teóricas, metodológicas y estratégicas para los estudios de la memoria*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación Distrital.
- Small, M., & Singer, D. (1979). Conflict in the international system, 1816-1977: Historical trends y policy futures. En *Explaining War: Selected papers from the correlates of war project*, (pp. 5-53). Beverly Hills: Sage.
- Tilly, Ch. (2003). *The politics of collective violence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, H. (2000). *Construcción Histórica*. Conferencia Inaugural al I Congreso Internacional de Filosofía de la Historia, pronunciada en Buenos Aires el 25 de octubre de 2000.

Wills, E. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Recuperado de [https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/Informe%20 Comisi\\_n%20Hist\\_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V\\_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf](https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf)

## **Anexos**

### **Anexo 1. Guía de entrevista**

Universidad del Rosario

Maestría en Estudios Sociales

Tema: Enseñanza del conflicto armado.

Pregunta problema: ¿Cuáles son los factores que intervienen en el proceso de producción, transmisión y apropiación de las diversas formas de narrar el conflicto armado en Colombia en contextos escolares diferenciados?

Objetivo de la entrevista: Determinar cuáles son los factores que intervienen en el proceso de producción, transmisión y apropiación de las diversas formas de narrar el conflicto armado en Colombia en contextos escolares diferenciados.

Metodología: El desarrollo de la presente entrevista se realizará con los docentes que pertenecen al Departamento de Ciencias Sociales de los colegios Alberto Lleras Camargo I. E. D. y Gimnasio los Andes.

Guion de la entrevista: A continuación, se presenta el guion de la entrevista, aunque preferiblemente se consideró una entrevista semiestructurada, por lo cual en algunas entrevistas se desarrollaron otras preguntas.

Buenos días, mi nombre es Carolina Sierra. Como había comentado, me encuentro desarrollando un proyecto de investigación que pretende abordar el tema de la enseñanza del conflicto armado en Colombia, pero antes me gustaría conocer un poco más sobre usted. Cuénteme:

Área personal:

✓ ¿Cuál es su nombre?

- ✓ ¿Qué edad tiene?
- ✓ ¿Actualmente con quién vive?

Hablemos de su familia:

- ✓ ¿De dónde es su familia?
- ✓ ¿A qué se dedican sus padres?
- ✓ ¿Tiene hermanos?
- ✓ ¿Hace cuánto tiempo vive en Bogotá?

Formación académica y experiencia laboral:

- ✓ ¿Dónde estudió la secundaria?
- ✓ ¿Cómo era su colegio? Me puede contar algunas de sus experiencias como estudiante.
- ✓ ¿Qué estudió?
- ✓ ¿En qué universidad?
- ✓ ¿Completó su formación del pregrado con algún posgrado?
- ✓ ¿Cómo ha sido su experiencia profesional?
- ✓ ¿En qué lugares ha trabajado?
- ✓ ¿Cómo ha sido su experiencia en estos lugares?
- ✓ ¿Cómo llegó al Colegio Alberto Lleras Camargo I. E. D./Gimnasio los Andes?
- ✓ ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en esta institución?
- ✓ ¿Cómo ha sido su experiencia en este lugar de trabajo?

Prácticas pedagógicas:

- ✓ ¿Cómo podría definir su ejercicio como docente?

- ✓ ¿Qué lo caracteriza como docente en su práctica pedagógica?
- ✓ ¿Qué tipos de metodologías utiliza con sus estudiantes y en sus clases?
- ✓ ¿Qué tipos de materiales bibliográficos utiliza en el colegio para desarrollar sus clases?
- ✓ ¿Qué tipos de materiales y recursos pedagógicos utiliza?
- ✓ ¿Qué criterio utiliza para la escogencia de estos recursos?

Enseñanza del conflicto:

- ✓ ¿El tema del conflicto armado está incluido en su ejercicio de enseñanza?
- ✓ ¿Por qué se incluye este tema?
- ✓ ¿En qué grados se incluye?
- ✓ ¿Qué recursos y materiales pedagógicos utiliza para tratar el tema del conflicto armado?
- ✓ ¿Me podría contar, a partir de su experiencia, algunas actividades que se hayan desarrollado en la institución en relación con este tema y con estos materiales?
- ✓ ¿La introducción de la temática del conflicto nace de un interés suyo, del colegio, o del área? ¿Hay que responder a un lineamiento curricular en ciencias sociales que indique que se debe trabajar esta temática en la escuela, o el colegio considera que es importante?
- ✓ ¿Ha tenido alguna experiencia en relación con el conflicto armado?
- ✓ Si la respuesta es sí, ¿siente que eso ha afectado o influenciado la manera como percibe ahora el conflicto?

- ✓ En relación con la enseñanza del conflicto armado, ¿ha tenido alguna experiencia, alguna anécdota para contar dentro de sus clases, por ejemplo, si algún alumno ha tenido alguna experiencia con el conflicto armado?
- ✓ Dentro de su experiencia docente, ¿el tema del conflicto armado les interesa o no a los estudiantes?

Despedida.

## Anexo 2. Fotografías



Estudiante de grado noveno de la institución educativa Gimnasio los Andes, mientras se grababa el videoclip sobre la percepción de los estudiantes acerca del conflicto.

*Fuente:* Reconciliación Colombia.



Cartelera elaborada por estudiantes de grado noveno del Colegio Alberto Lleras Camargo, mientras se desarrollaba un taller sobre el conflicto armado colombiano.

*Fuente:* fotografía tomada por Carolina Sierra Rangel.



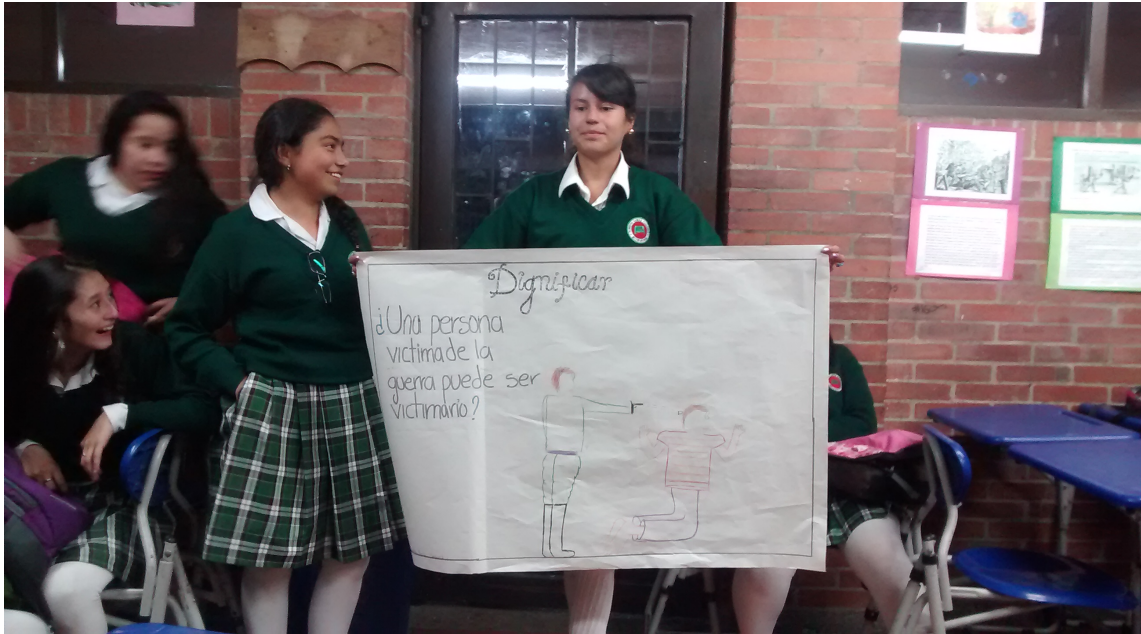
Cartelera elaborada por estudiantes de grado noveno de la institución educativa Alberto Lleras Camargo, mientras se desarrollaba un taller sobre el conflicto armado colombiano.

*Fuente:* fotografía tomada por Carolina Sierra Rangel.



Estudiantes de grado noveno de la institución educativa Alberto Lleras Camargo, mientras se desarrollaba un taller sobre el conflicto armado colombiano.

*Fuente:* fotografía tomada por Carolina Sierra Rangel.



Estudiantes de grado noveno de la institución educativa Alberto Lleras Camargo, mientras se desarrollaba un taller sobre el conflicto armado colombiano.

*Fuente:* fotografía tomada por Carolina Sierra Rangel.



Estudiantes y docentes de grado noveno de la institución educativa Gimnasio los Andes, mientras se desarrollaba la simulación de las mesas de negociación de La Habana.

*Fuente:* fotografía tomada por Carolina Sierra Rangel.



Conversatorio “Jóvenes, víctimas y reconciliación”, apoyado por la organización Reconciliación Colombia, en la institución educativa Gimnasio los Andes.

*Fuente:* fotografía tomada por Carolina Sierra Rangel.



Estudiantes de grado noveno de la institución educativa Alberto Lleras Camargo, mientras se desarrollaba un taller sobre el conflicto armado colombiano.

*Fuente:* Fotografía tomada por Carolina Sierra Rangel.