



Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia

School approaches to the political violence and the armed conflict in Colombia

Colisões escolares de violência política e o conflito armado na Colômbia

Diego Hernán Arias Gómez

Diego Hernán Arias Gómez¹

¹. Docente de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctor en educación, Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: diegoarias8@gmail.com.

Fecha de recepción: 19 de octubre de 2017 / Fecha de aprobación: 30 de marzo de 2018

Resumen

El presente artículo parte de una investigación en curso, expone los principales trabajos producidos en Colombia sobre el conflicto armado y la violencia política, y su relación con el currículo y los imaginarios docentes y estudiantiles. En otras palabras, se hace un balance sobre la literatura producida, centrándose en los documentos, las normas, las propuestas didácticas y los relatos de miembros de la comunidad educativa, cuyo objeto ha sido la enseñanza de la historia reciente vinculada al conflicto.

Palabras clave: Enseñanza de la historia reciente, enseñanza de las ciencias sociales, pedagogía de la memoria.

Abstract

This article is part of an ongoing investigation, it exposes the main works produced in Colombia on the armed conflict and the political violence, and its relationship with the curriculum and the imaginaries of teachers and students. In other words, a balance is made on the literature produced, focusing on the documents, standards, didactic proposals and stories of the educational community's members, whose object has been the teaching of recent history linked to the conflict.

Keywords: Teaching of recent history, social sciences' teaching, pedagogy of memory.

Resumo

Este artigo é parte de uma investigação em andamento, expõe os principais trabalhos produzidos na Colômbia sobre o conflito armado e a violência política, e sua relação com o currículo e os imaginários educacionais e estudiantis. Em outras palavras, faz-se um balanço da literatura produzida, enfocando os documentos, padrões, propostas didáticas e as histórias dos membros da comunidade educativa, cujo objeto tem sido o ensino da história recente vinculada ao conflito.

Palavras-chave: Ensino de história recente, ensino de ciências sociais, pedagogia da memória.



En los últimos años se ha instalado en la literatura educativa y de las ciencias sociales el concepto de enseñanza de la historia reciente/presente, o del pasado reciente, para referirse a fenómenos no lejanos que han afectado la dinámica de las sociedades, especialmente latinoamericanas. En otros escenarios, planteados por autores como Pagés y Santisteban se habla de enseñanza de cuestiones socialmente vivas o, como propone Falaize, de enseñanza de aspectos históricamente relevantes. Sin importar el nombre que se otorgue, un factor esencial en la mirada sobre estos hechos son las opciones ético-políticas que los sujetos hacen sobre la selección de los contenidos y las metodologías sobre los temas del pasado a enseñar (Carretero y Borrelli, 2008); hablar de enseñanza de la historia reciente significa tratar un pasado que invade el currículo escolar y se resiste a pasar.

Para Latinoamérica, los estudios sobre la historia reciente y la memoria surgen como categorías analíticas, en medio del proceso de transición democrática en las naciones que padecieron regímenes dictatoriales o autoritarios, como estrategia social de recomposición y reconstrucción del tejido social fracturado, y bandera por la defensa de los Derechos Humanos, el derecho a la verdad sobre los crímenes y eje de convergencia para organizaciones de la sociedad civil (Jelin, 2003).

A tono con los anteriores planteamientos, el presente artículo hace parte de la investigación titulada *Perspectivas docentes sobre enseñanza de la historia reciente en Colombia*, que está en curso y es financiada por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Presenta los principales estudios de los últimos años, que se han interesado por el tema de la violencia política tramitada en la escuela colombiana, especialmente como parte de los contenidos a enseñar; para ello, los trabajos giran alrededor de tres ejes: documental, didáctico y narrativo. Antes de la presentación de las investigaciones consultadas, se hace una breve contextualización sobre los conceptos de historia reciente y enseñanza de la historia reciente.

La historia reciente como campo de análisis y de conflicto

En América Latina, especialmente por la experiencia de las dictaduras en el Cono sur, se vitalizó la necesidad de plantear una

“La enseñanza de la historia reciente pone en tensión la lógica de las disciplinas escolares tradicionales, ocupadas por abordar lo histórico y lo social.”

lucha por la construcción de los significados de hechos del pasado desde la escuela. La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales asumió el estudio del pasado reciente como lucha política, porque permitía cuestionar verdades oficiales y hacer visibles versiones subalternas que fueron por algún tiempo desconocidas. Además, el estudio de la historia reciente buscó propiciar en las nuevas generaciones posicionamientos morales y ético-políticos frente a conflictos pretéritos y presentes de grupos y fuerzas alternativas que chocaron contra el poder hegemónico, es decir, la enseñanza de la historia reciente, y de la violencia política padecida en muchas naciones, se utilizó como campo estratégico de formación política escolar (Arias, 2015). En este sentido:

La escuela debe asumir con más fuerza el desafío de construir una comprensión histórica del pasado reciente, que pueda configurarse como una herramienta para la construcción política del presente y proyección del futuro. [...] En otras palabras se trata de promover la conciencia histórica [...] y el pensamiento político en una sociedad que ha superado, con grandes tensiones y conflictos aún no resueltos, el desafío de desandar la amnesia y la impunidad. La escuela allí tiene una importante tarea (Kriger, 2011, p. 49).

Aunque tal inscripción de la historia reciente al currículo ha contado también con problemas e incongruencias, su presencia es un hecho y su impacto se ha sentido en muchos países golpeados por graves conflictos sociopolíticos. La escuela y la enseñanza de lo histórico son interpeladas por fenómenos recientes de alta sensibilidad social. Esta intromisión incómoda del pasado cercano en la escuela dramatiza el carácter no neutral usual en los contenidos de la enseñanza de lo histórico-social (Arias, 2015), y ahora, a propósito de hechos polémicos y dolorosos para la sociedad, cumple un papel importante en la lucha para que tales acontecimientos nunca se repitan. Por ello, se puede estar de acuerdo con Levín (2007), en el hecho de que no basta con repudiar ciertos hechos, no es suficiente con repetir fórmulas de conjuro contra un pasado ominoso (Nunca más, Basta ya), sino que:

El desafío es acompañar a los estudiantes en la construcción de una perspectiva crítica que les permita comprender por qué sucedió

lo que pasó, comprender qué rasgos, qué características [...] posibilitaron que ocurriera lo que ocurrió y comprender, asimismo, por qué ese pasado ha sido recordado de los modos en que ha sido recordado (Levín, 2007, p. 177).

Compartiendo lo enunciado, Kriger (2011) señala que la tradicional misión de la escuela que “enfrenta lo cognitivo y lo identitario” se tensiona aún más con la enseñanza del pasado reciente y “pone en evidencia la importancia del papel de la memoria en las actuales sociedades”, especialmente aquellas que han pasado o tramitan memorias traumáticas. Así, los contenidos y orientaciones de este pasado incorporado en la escuela son polémicos, conflictivos y, sobre todo “objeto de disputa” por diferencias sociales: ¿Quién define lo que debe ser enseñado en la escuela respecto a las últimas décadas?, ¿con qué insumos cuentan los docentes para interpretar el pasado reciente en el aula?, y aún más ¿qué contenidos privilegian enseñar de los pasados traumáticos y por qué? (Jelin, 2003); estas son algunas preguntas que vale la pena formular sobre esta realidad y sus posibilidades de enseñanza. En este mismo sentido, hay una lucha por las representaciones del pasado que implican para los diferentes actores:

Estrategias para “oficializar” o “institucionalizar” una [su] narrativa del pasado. Lograr posiciones de autoridad, o lograr que quienes las ocupan acepten y hagan propia la narrativa que se intenta difundir, es parte de estas luchas. También implica una estrategia para “ganar adeptos”, ampliar el círculo que acepta y legitima una narrativa, que la incorpora como propia, identificándose con ella (Jelin, 2003, p. 40).

Los pasados traumáticos, que se resisten a pasar, incomodan al presente, son problemáticos para la sociedad y para la escuela que cuestiona las versiones oficiales, consignadas en los libros de texto, en plataformas virtuales del Estado o en lineamientos curriculares, especialmente cuando tal pasado pone en entredicho la legitimidad misma de la institucionalidad (Carretero y Borrelli, 2008).

La enseñanza de la historia reciente puede molestar frecuentemente al poder y a los grupos que, ligados a él, han participado en hechos que violan los derechos fundamentales y que, además, imponen traducciones y versiones acomodadas de lo sucedido con los medios que tienen a su disposición. La enseñanza de la historia reciente pone en tensión la lógica de las disciplinas escolares tradicionales, ocupadas por abordar lo histórico y lo social, e interroga a la escuela al incorporar contenidos polémicos, problemáticos y complejos, ligados a sucesos recientes que desafían los currículos prescritos y cuestionan los órdenes culturales y políticos de la sociedad.

Por otra parte, las narrativas de las personas sobre la enseñanza de la historia reciente casi siempre implican posiciones políticas (Ruiz

y Prada, 2012), pues convocan identidades, filiaciones, proyectos comunes y apuestas ético-políticas; en efecto: “El posicionamiento es lo que permite que nuestra subjetividad política se apoye en los aprendizajes del pasado sin que ello implique clausurar el sentido de la experiencia del porvenir” (Ruiz y Prada, 2012, p. 75). Es decir, las lecturas de los sujetos sobre el pasado de su nación no son neutras, se trata de un relato que, además de acotar hechos, acontecimientos y personajes, enuncia una comunidad “imaginada” que cuenta con adscripciones y sentidos de pertenencia.

Es más, las opciones, juicios y sentimientos presentes sobre el nosotros nacional determinan las lecturas del pasado, incluido el más reciente; el pasado: “En cuanto pasado, por definición no es repetible, pero se confunde para nosotros con lo que se nos ha transmitido de él y se inserta en nuestra memoria como parte de nuestra identidad” (Pérez, 2009, p. 27). Por ello tiene sentido pensar la lectura del pasado próximo desde la base de un agenciamiento político, pues las interpretaciones que se ofrecen de lo que ha sucedido, como se ha visto, son fruto de pujas simbólicas por imponer significados, hecho mucho más visible para los relatos docentes sobre la historia reciente, también porque en estas historias los sujetos se pueden presentar como dueños de su destino, hacedores de acontecimientos, o como meras fichas funcionales a destinos predeterminados.

Asumir relatos clausurantes, lineales y románticos sobre el pasado, desconectados del presente, insinúa cierta representación sobre la política del hoy, en tanto orden social deseado. Así, para Lechner (2001), a la luz del presente, las memorias seleccionan e interpretan al pasado y, además: “los usos de la memoria pueden justificar la repetición del pasado como legitimar la transformación del presente” (p. 62); ello tiene que ver con el modo de vivir el orden social vigente.

Por ello las construcciones realizadas, trabajadas en la escuela, y fuera de ella, sobre el pasado reciente, dejan entrever concepciones de sujeto político, de ciudadanía y de nación (Arias, 2015); sin embargo, sin desconocer su fuerza, tales impulsos no han sido asimilados mecánicamente por todas personas, que siempre tienen la posibilidad de adaptar, reconfigurar o resistir los influjos de la cultura hegemónica. Así, en razón de esta relación dinámica, tienen vigencia estudios situados, contextualizados y acotados en el tiempo.

Estudios sobre enseñanza de la historia reciente en Colombia

A partir de un sugestivo cruce de la enseñanza de la historia reciente con la pedagogía de la memoria, Herrera, Ortega, Cristancho y Olaya (2013) señalan que, a diferencia de otros países

de la región, en Colombia no se han dado políticas educativas sistemáticas que prevean el trabajo en el aula de la enseñanza de la historia reciente. Debido a la falta de programas estatales, más bien, han circulado iniciativas informales desde organizaciones no gubernamentales y, sobre todo, de grupos organizados de la sociedad civil, especialmente de víctimas y de Derechos Humanos.

Para Herrera, *et al.* (2013), la enseñanza de la historia reciente, en tanto categoría que explica la pedagogía del conflicto interno, se ha fortalecido gracias al trabajo de los movimientos sociales y la Educación Popular. Notando tal dificultad, el presente apartado expondrá algunos trabajos cuyo objeto ha sido la violencia política de las últimas décadas, tramitados en los currículos de las escuelas colombianas. Se han excluido los estudios que mencionan el impacto de la guerra en la escuela o que atañen a la vinculación de menores escolarizados a los grupos armados legales o ilegales. La producción ha sido agrupada en tres ejes de acuerdo a su naturaleza: documental, narrativo-testimonial y didáctico; una división útil solo para fines analíticos, pues los documentos consultados exhiben mezclas y conjunciones difícilmente escindibles, incluso varios autores aportan a varios ejes.

De acuerdo a la literatura observada, es posible afirmar que la enseñanza de la historia reciente es un campo estratégico construido hace poco en Colombia, que inicia a finales de la década del 2000 y que concita voluntades de la academia, el Estado y la sociedad civil, no sin conflictos por la temática que acoge. Adicionalmente, las versiones escolares de este pasado reciente no han contado con suficiente investigación, sobre todo en los espacios de educación básica, es decir, aunque hay conocimiento de las políticas escolares y de las líneas editoriales, muy poco se sabe de estudios que den cuenta de la manera como los propios escolares y los docentes perciben, reproducen o adaptan los contenidos ligados a la violencia política reciente. A este nivel se imponen los escritos de ensayo o reflexiones teóricas. También se puede afirmar, como se notará a continuación, que su cosecha ha estado centrada fundamentalmente en la ciudad de Bogotá y alrededor de dos universidades públicas: la Pedagógica Nacional y la Distrital Francisco José de Caldas.

La enseñanza de la historia reciente desde un rastreo documental

En relación con el primer eje (El pasado reciente en la escuela desde la investigación documental), este bloque consiste en las producciones que analizan las normas, políticas educativas, libros de texto y otras formas de material impreso cuyo registro físico posibilita una caracterización de la enseñanza de las últimas

décadas, referidas a la violencia armada en Colombia. Al respecto, es clave mencionar el trabajo pionero de Rodríguez y Sánchez (2009a), investigadoras de la Universidad Pedagógica Nacional que buscaron presentar las discusiones sobre enseñanza de la historia desde la legislación educativa, y la manera como su orientación ha dificultado la presencia del conflicto como tema escolar.

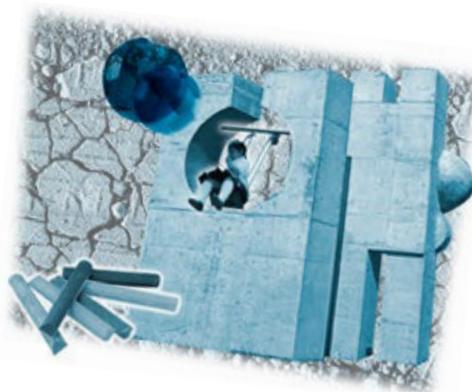
Al tiempo, Rodríguez y Sánchez proponen un esquema de trabajo pedagógico para incorporarlo en el aula, desde la perspectiva de incentivar posiciones críticas sobre las dinámicas de la guerra interna en el país. Para las autoras, las diversas reformas curriculares implementadas en Colombia, interesadas en lo social y lo histórico, no han contemplado seriamente la historia reciente ni la violencia política porque “las dinámicas de la reforma de renovación curricular, en términos de la integración entre la historia y la geografía, optaron por los planteamientos de la psicología, más que de las disciplinas que buscaban ser integradas en el currículo” (pp. 22-23).

Entre otros, uno de los principales obstáculos, encontrado por Rodríguez y Sánchez, para trabajar el tema, tiene que ver con aspirar a trabajar la memoria en un país en guerra, pues entienden que ello impide la toma de distancia en tiempo respecto a lo sucedido, hecho que, además, pone en riesgo la vida de quienes se interesan por mostrar la guerra desde la escuela.

Sumado a lo anterior, vale la pena destacar un segundo grupo de trabajos en esta línea, impulsado por el grupo Cyberia (2009; Aponte, 2012) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que se concentró en problematizar la exclusión de discursos, intereses y memorias acerca de lo acontecido en el período de la violencia de finales de la década de 1940, desde su versión oficial, en la enseñanza de las ciencias sociales. Para ello, las investigaciones retoman, con herramientas foucaultianas, los lineamientos, estándares curriculares, libros de texto para el área de ciencias sociales y la prensa de la época. El estudio concluyó que las visiones escolares del período:

Han visto reforzadas las vías de la rememoración, activando los ritos del duelo y del recuerdo de hechos trágicos de esta fecha, erigiendo así personajes o caudillos y falsas representaciones simbólicas que desde la historia oficial se han plasmado en la cultura y en lenguaje de las sociedades (Cyberia, 2009, p. 254).

Para el grupo, los documentos imponen un discurso oficial que hace evidente la omisión en la escuela de otras voces en la versión de la época de la violencia, situación que redundaba en la dificultad para construir una memoria colectiva que contemple el aporte de amplios sectores de la población históricamente excluidos; por ello,



el estudio formula como alternativa pedagógica la recuperación de la historia popular y de los saberes comunitarios, por medio de la historia oral y de saberes subalternos.

Por su parte, las investigaciones publicadas por González (2014 y 2015) analizan la existencia, desde mediados de siglo XX, de varias generaciones de textos escolares y revisan la forma como fue editado en ellos el período histórico conocido como La Violencia. El trabajo de González profundiza en los textos y sus narrativas desde la perspectiva de las coyunturas políticas y las características de la industria editorial, entendiéndolas como factores determinantes en la forma como es tapada, problematizada o reducida la violencia de mediados de siglo.

Al tiempo, González se pregunta por la incidencia de la forma unidireccional en que es representado el período de la violencia en la formación política de los escolares y, en general, en la configuración de la cultura política del país. La investigadora llama la atención en la forma como los distintos grupos de textos ignoran a las víctimas de la violencia, excepto en los libros más recientes, que les retratan sin rostro, sin identidad mientras, al tiempo, se desconoce el conflicto y no hay un manejo profundo de la dimensión histórica: “brindan muy pocos elementos factuales y se concentran casi que de manera exclusiva en la exposición de líneas interpretativas generales, sin brindar una documentación o información de respaldo” (González, 2014, p. 47), mientras privilegian las competencias ciudadanas sin vincularlas con el pensamiento histórico y la realidad nacional.

Además, el estudio de González señala que en los últimos años se ha venido relacionando la educación sobre el conflicto armado a los temas de ciudadanía escolar, aunque aquí el panorama tampoco es alentador, pues los conflictos se dan sin dimensión histórica, acentuando lo moral y el conocimiento de la Constitución y de los Derechos Humanos, frente a ello:

El miedo a abordar en la escuela de manera directa el conflicto y la violencia finalmente se convierte en un mecanismo que favorece la minimización de su trascendencia y el desdén alrededor del reconocimiento de las responsabilidades particulares y los impactos diferenciados (González, 2015, p. 24).

El presente enfoque documental debe continuar con el trabajo de Mateus (2014), quien realiza un estudio a partir de la revisión bibliográfica de los documentos publicados por el MEN para el área de ciencias sociales, y de algunos libros que registran el uso de la memoria como herramienta para la enseñanza de la historia escolar. Esta tesis de grado valora la utilización de las memorias de los escolares como una estrategia didáctica que hace las clases más interesantes, en aras de entender que existen múltiples versiones de la historia, que los hechos del pasado están socialmente vivos y que la composición subjetiva de la comunidad escolar es plural y heterogénea. La introducción de los recursos de la memoria histórica en el aula, según la autora, también permite contrarrestar la unidireccionalidad y la aparente neutralidad de la historia escolar.

Desde otra perspectiva, Amaya y Torres (2015) rastrean las leyes que han regulado la enseñanza de las ciencias sociales en el país, hallando que se ha debilitado paulatinamente su presencia en el marco de las políticas públicas contemporáneas, en desmedro del saber disciplinar; para contrarrestar este efecto proponen la Pedagogía de la Memoria como mecanismo que propicia el vínculo entre “lo que se enseña y la realidad histórica que da cuenta del lugar de la historia dentro de la sociedad, entendiendo el pasado como un nuevo territorio de la política” (p. 158).

De la misma forma, Amaya y Torres proponen que la pedagogía no renuncie a la enseñanza de la historia y la geografía para comprender la realidad nacional, sino que se conecte a la política educativa con las elaboraciones sociales de la memoria y se reconozcan los diferentes ejercicios de producción de conocimiento. Para terminar, los autores exponen las iniciativas de varias organizaciones sociales que se congregan alrededor de la memoria y los Derechos Humanos, halladas en bases de datos públicas y cuyo funcionamiento está fuera del sistema educativo formal, pero que representan los esfuerzos sociales y políticos por valorar la tradición crítica en el escenario actual.

Una arista que también es necesario considerar para este análisis es la propuesta de Duque (2015), quien desde un enfoque descriptivo y una metodología que partió del análisis de contenido, quiso comprender la representación del conflicto colombiano en los textos escolares de ciencias sociales en básica primaria (2003-2013), basándose en su transposición didáctica y su forma de

enseñanza. Tal aproximación permitió hacer comparaciones con otros discursos nacionales e internacionales.

Entre los hallazgos de Duque, vale la pena destacar que los aspectos más comunes del conflicto, abordados en el contenido discursivo de los libros, fueron las dinámicas violentas e ilegales de las agrupaciones armadas; por su parte, en las actividades de los manuales hubo un contraste con la propuesta de retos para llegar a una solución conjunta del conflicto; y en la iconografía se incentivó el reconocimiento de las víctimas de los sucesos violentos. En síntesis, para Duque el libro de texto escolar ofrece un contexto para comprender cómo se puede educar en medio de un conflicto, ya que al convertirlo en objeto de estudio se hace visible como asunto público de discusión en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales.

La línea de análisis de textos escolares también fue abordada por Padilla y Bermúdez (2016), quienes presentan un estudio con manuales escolares recientes y un informe del Grupo Memoria Histórica, en los que hacen visibles las estructuras narrativas, las explicaciones ofrecidas sobre las causas de la violencia y la manera como son representadas las víctimas. El estudio concluye que los libros de texto ofrecen una secuencialidad de la historia a partir de los gobiernos de turno y sus acciones, donde la dinámica de la guerra pasa de manera lineal, sin mayores reflexiones y desde una perspectiva eminentemente oficial, de forma que “otros actores (por ejemplo, guerrillas, paramilitares, narcotráfico) figuran en el relato solo en la medida en que guardan relación con la secuencia de acciones y reacciones de los gobiernos” (2016, p. 233). El estudio destaca que solo los grupos al margen de la ley son protagonistas de la violencia y de las violaciones a los Derechos Humanos.

Finalmente, Padilla y Bermúdez rescatan el informe *¡Basta ya!*, anotando que el texto busca explicar el conflicto en toda su complejidad, mientras profundiza en la transformación y degradación del mismo y da un fuerte protagonismo a la voz de



las víctimas, situación que puede ser explicada, según las autoras, por el carácter investigativo y no comercial del documento y por la orientación ideológica de sus autores.

Como se puede apreciar, los estudios sobre los documentos descritos, que se enfocan en la violencia y el conflicto interno en la escuela, han priorizado las normas educativas nacionales y los libros de texto, mientras, en menor medida, trabajan la prensa. No hay análisis sobre planes de estudio, cuadernos, observaciones de clases, memorias de docentes u otros registros escritos que describan lo que pasa en las aulas cuando se trabaja el tema de la violencia política.

La casi totalidad de las pesquisas indican la carencia de referencias explícitas al tema de la confrontación en el material consultado y en la prominente distancia entre el conocimiento disciplinar y el abordaje escolar de la historia reciente. En otras palabras, las políticas educativas y de la memoria son incongruentes en cuanto a lo que proponen y las condiciones materiales para realizarlas; por eso resulta imperativo generar consensos en torno a valores democráticos.

La enseñanza de la historia reciente desde la narrativa

El segundo eje que aglutina la producción nacional es la enseñanza sobre la violencia política y la narrativa testimonial, aquí se trabajarán estudios centrados en la descripción de relatos de docentes y/o estudiantes relacionados con el conflicto interno, sus causas, consecuencias, protagonistas y otros aspectos. Al igual que en el anterior grupo, este eje destaca las dificultades que la comunidad educativa postula para aludir al pasado reciente, en términos de inexactitudes históricas, falsedades y sesgos morales que condicionan los juicios sobre los hechos acaecidos.

El primer trabajo a destacar en este grupo, reconociéndolo además como tal vez la primera investigación nacional sobre el conflicto armado y su tramitación en el aula, es la investigación de Larreamendy (2002), que, desde la psicología social, indagó en el año 2000 a un grupo de niños y jóvenes acerca del nacimiento de las guerrillas. Dichos relatos se reconocieron como esquemáticos, dicotómicos y pobres en la referencia a actores, pues no se contó con espacio para datos históricos específicos, ni para abordar múltiples perspectivas explicativas.

Dichos inconvenientes fueron explicados por el autor a partir de la dinámica escolar, social y política de la realidad colombiana, que es un síntoma de la dificultad: “Para hacer de la vida un proyecto, para concebir el futuro no como un espacio ideal habitado de esperanzas de difícil o imposible realización, sino como el desarrollo de un relato en el cual [...] cumplimos una función (Larreamendy, 2002, p. 220). El estudio termina abordando la llamada “orfandad pedagógica”,

término empleado para dar cuenta de los vacíos cognitivos de los escolares y de un imaginario social bastante extendido que vincula pobreza y violencia, el cual puede suplirse por medio del pensamiento histórico incentivado en las clases, compatible con el ejercicio ciudadano, la alteridad, la argumentación, la contrastación de fuentes y la tolerancia política efectiva.

Compartiendo la línea testimonial, el trabajo de Suárez (2014) tomó un grupo de alumnos para indagar sus pensamientos sobre el conflicto armado y los tratados de paz firmados, encontrando que la influencia familiar es notable respecto a lo que los estudiantes dicen sobre el conflicto interno, y que la violencia sirve como marca de identidad nacional. Las diferentes negociaciones del Estado con las guerrillas fueron desconocidas para la mayoría de escolares y, pese a la importancia del protagonismo político que se autoinvocan, son escépticos ante las reales posibilidades de transformación social que puedan efectuar en el futuro. En este marco, se invita a generar espacios reales de trabajo en las escuelas para modificar las representaciones que contribuyen a la pasividad y el conformismo.

Por su parte, Arias (2015) quiso profundizar en la relación entre la enseñanza de la historia reciente en Colombia y la formación moral; para hacerlo, redactó los resultados de un estudio situado con jóvenes que puso en evidencia la configuración moral como filtro inobjetable para el aprendizaje de la historia en la escuela, especialmente cuando se relaciona con la violencia de las últimas décadas. De acuerdo a los relatos proporcionados por los estudiantes, se concluyó que los prejuicios morales ocuyen la posibilidad de análisis decantados y ricos sobre la realidad reciente y marcan una saga narrativa maniquea de malos y buenos, víctimas y victimarios, así que las posibilidades de protagonismo político de los escolares se vislumbran como escasas e ineficaces, mientras se simplifica al extremo la visión sobre el pasado reciente. Para el autor, la enseñanza de la historia reciente debe abordar con rigor la formación política y moral en la escuela, ello permitiría la apertura de horizontes y lecturas más complejas de los sucesos.

Empleando otro enfoque, esta vez con jóvenes que padecieron el conflicto, Pérez (2009) trabaja la perspectiva hermenéutica, recabando en las narrativas de estudiantes del sur del país sobre sus experiencias y proyectos de vida. Los elementos comunes de sus testimonios tienen que ver con la evocación de muertes, la solidaridad y valentía de los pobladores frente a la adversidad y el peso de lo religioso como marco interpretativo de los sucesos. Al final, el texto propone incentivar la toma de posturas ético-políticas a partir del cuestionamiento de las múltiples versiones del pasado reciente, así como promover el apoyo psicosocial a las víctimas del conflicto desde varias instituciones de la sociedad.



Acudir a la narrativa testimonial para ocuparse del conflicto en la escuela también fue la línea tomada por las investigaciones del grupo Educación y cultura política de la UPN (Ortega y Herrera, 2012; Herrera, Ortega, Cristancho y Olaya, 2013; Herrera y Vélez, 2014; Herrera y Merchán, s.f.) que vinculan preocupaciones académicas a programas de formación posgradual con tesis de maestría y doctorado, desde la perspectiva de la historia reciente. Esta prolífica producción labra para el tiempo presente la categoría de Pedagogía de la memoria, desde un punto de vista teórico y empírico.

Los trabajos del grupo reivindican el lugar de las víctimas como elemento estratégico en el marco de las disputas políticas por la memoria, y convierten esta opción en una estrategia didáctica al acudir, en algunos trabajos, a las narrativas y a los testimonios plasmados en múltiples plataformas sociales y mediáticas; a este tenor, es clave el aporte del grupo a la configuración del campo, teniendo en cuenta la importancia que le da a la educación y a la memoria social, que es impulsada desde el espacio de formación de profesores y desde la investigación social y educativa.

Recapitulando, se destacan dos importantes aristas a la hora de ver la enseñanza de la historia reciente y la narrativa testimonial, tema del presente acápite: la voz de las víctimas como estrategia política de reivindicación de sus memorias, y los relatos de los estudiantes convocados para referirse al pasado reciente. Sobre este último énfasis vale mencionar que los estudios coinciden en acotar las imprecisiones y yerros de los escolares, casi siempre

de educación media, como expresión de una formación escolar deficitaria y de una formación política pobre que es escasa en posibilidades de protagonismo para los propios jóvenes. Como sonoras ausencias, los estudios consultados no permiten entrever el peso de los medios de comunicación o de otras instancias de socialización al momento de entender la configuración de imaginarios respecto a la historia reciente en los escolares, tampoco se encontraron trabajos que reconocieran la voz de los profesores o de los padres de familia como fuentes autorizadas sobre lo que pueden ser las memorias del pasado cercano.

La enseñanza de la historia reciente desde las propuestas de aula

Respecto al siguiente eje que agrupa las producciones nacionales, el de las propuestas didácticas para abordar el conflicto interno en el aula, es evidente el peso de la producción institucional, bien sea desde agencias del Estado o desde las universidades, así como la importancia que le otorgan a los recursos audiovisuales y tecnológicos. Veamos.

La primera referencia toca de nuevo el trabajo de Rodríguez y Sánchez (2009b), quienes hicieron un aporte desde el desarrollo de un programa informático que funcionó como material de apoyo en las prácticas educativas. El software consta de cuatro componentes: 1) La reelaboración del conflicto armado colombiano; 2) Las prácticas narrativas de resignificación del

pasado; 3) La articulación de la investigación disciplinar de las ciencias sociales con la investigación pedagógica y didáctica mediante la inserción del conflicto como contenido curricular; y 4) La inscripción reflexiva de las tecnologías en las prácticas educativas. Las autoras señalan que la rutina escolar oscila entre una enseñanza oficial y una conmemoración patrioter, lo cual:

Incentiva una memoria que margina los grupos políticos y movimientos sociales con proyectos colectivos distintos al oficial, promueve el olvido de las víctimas y legaliza la impunidad sobre los responsables de hechos atroces (Rodríguez y Sánchez, 2009b, p. 206).

Adicionalmente, el estudio destaca la importancia de los trabajos sobre la memoria en la enseñanza, llevados a cabo en los países del Cono Sur, particularmente los ejercicios narrativos realizados a modo de articulación entre la investigación disciplinar y la pedagógica. Para ello, Rodríguez y Sánchez trabajaron con diferentes fuentes documentales y artísticas de orden interdisciplinar, que estructuraron en un programa informático capaz de establecer consultas para formarse un juicio informado sobre el conflicto interno nacional, para que una vez trabajado en la escuela contribuyera a la formación política de los estudiantes e incentivara apuestas alternativas.

En la misma época, Quintero (2009) postuló una iniciativa para el ámbito escolar, partiendo de una amplia encuesta a estudiantes universitarios, quienes destacaron la importancia de la enseñanza sobre la historia reciente en la educación básica, y particularizaron las cualidades de las que debe estar dotado el docente de ciencias sociales que aspire a enseñar temas como el conflicto armado y la violencia política en Colombia. El autor considera que los docentes del área deben retar los intereses de quienes han utilizado la educación como arma de guerra “o como instrumento para quedarse en el poder, enfrentamiento que se debe dar desde la misma educación, desde ideologías que admitan las diferencias, y que desde la comprensión e interpretación aporten a la superación del conflicto armado” (p. 230). Estas y otras características deben hacer parte del perfil docente, para que los contenidos escolares ligados a hechos traumáticos no provoquen efectos contrarios o apatía.

Por su parte, Londoño y Carvajal (2015) postularon las pedagogías de la memoria histórica a manera de innovación, al considerarlas útiles para enfocar un trabajo en el aula con objetivos de formación para los estudiantes ante un eventual post-conflicto. Durante su estudio se analiza una experiencia de innovación pedagógica realizada en talleres de aula, basada en la construcción de memoria histórica, a la luz del aprendizaje significativo y sus contribuciones

a una experiencia ciudadana y al posicionamiento político frente al conflicto armado. Los autores presentan la sistematización de una experiencia de aula que abordó hechos dolorosos de la historia reciente como masacres y genocidios, haciendo énfasis en la condición de las víctimas, sus relatos y testimonios, por medio de actividades lúdico-reflexivas que llevaron a los estudiantes a tomar posición frente a lo sucedido; según los investigadores:

Mientras que el escenario del acompañamiento psicosocial posee un énfasis terapéutico, en el contexto educativo la inclusión de la memoria histórica como categoría pedagógica requiere la generación de sinergias en procesos pedagógicos en cada una de sus partes –planeación, metodología, didáctica, y evaluación–, acordes al empleo y apropiación de las pedagogías de la memoria, dada su importancia en la actualización de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica y media en Colombia (Londoño y Carvajal, 2015, p. 141).

Recurriendo a la misma línea, Arias (2016a y 2016b), acude en su primer trabajo a la exposición de las estrategias audiovisuales que visibilizan el conflicto social y político de Colombia, en particular desde el formato documental y el cine, para sugerir su potencial al momento de ser retomados pedagógicamente en el aula. El autor propone una ruta de trabajo en las clases para sensibilizar a los escolares sobre los conflictos padecidos, problematizar los propios registros visuales e incentivar en la escuela el interés por el estudio de la realidad nacional. En su segundo trabajo, Arias insinúa un enfoque centrado en la teoría de la imaginación narrativa de Nussbaum, que despliega el potencial del arte (literatura, teatro, música, poesía, etc.), y que, a propósito del conflicto interno, sirve como entrada en la escuela para favorecer el interés estudiantil por lo que sucede en su país.

Los recursos artísticos, articulados a la memoria social, y sus puentes con el contexto escolar, también son materia de interés para Herrera y Pertuz (2016), quienes exhiben la narrativa testimonial como recurso a partir de la experiencia de Chile, Argentina y Colombia, en una plataforma Web de libre consulta². La propuesta está construida sobre la base de la indagación crítica, la lectura intertextual y la producción de narrativas, ya que: “estos tres componentes están atravesados por la pregunta como eje orientador, pues [...] a partir de esta se promueve la confrontación constante de las comprensiones de los hechos para su construcción en el ejercicio intersubjetivo” (Herrera y Pertuz, 2016, p. 212).

Finalmente, hay un conjunto de recientes iniciativas impulsadas por instituciones públicas y organizaciones sociales o de Derechos

² Disponible en www.cuentoparanoolvidar.com

Humanos (CNMH, 2015; MEN, 2016; Arias y Medeluis, 2015; Giraldo, 2016) que, además de recoger la sistematización de experiencias de instituciones educativas, sugieren actividades y talleres para ser implementados en pro de la comprensión de la violencia política y la memoria en las escuelas del país. Algunas de estas cartillas se basan en informes oficiales que documentan masacres y acontecimientos traumáticos de reciente ocurrencia en Colombia, y se presentan como herramientas proclives de ser trabajadas desde las clases de ciencias sociales o de ciudadanía. Otras se articulan con la educación para la paz y exponen diseños grado a grado para la educación básica y media, concretando la pedagogía sobre el conflicto armado para los grados 10° y 11°. Este material tiene una presentación amable y metodológicamente se expone para trabajar en clases de una o varias horas con viñetas, ilustraciones, testimonios y preguntas que apoyan el trabajo con estudiantes.

Otro grupo de iniciativas relacionadas con el eje de la enseñanza de la historia reciente y las propuestas didácticas, ha sido impulsado por un colectivo de docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UPN (Rodríguez, 2012; Aponte, Mendoza y Rodríguez, 2014), que ha implementado de manera sostenida un escenario de formación en el que durante varios años estudiantes de licenciatura se gradúan con propuestas pedagógicas conectadas con el conflicto social y armado. Esta experiencia de formación, además del rigor en su abordaje, aparece como una promisorio alternativa de formación de maestros en Colombia, pues el proceso se presenta como un espacio de formación política para los futuros maestros a partir de su inserción en contextos situados, a nivel rural y urbano, en el territorio nacional y con propuestas concretas, justificadas y secuenciales de trabajo de aula con énfasis en la memoria social y el conflicto armado.

A manera de síntesis es posible identificar que los trabajos centrados en las propuestas para el aula son ricos y variados, casi todas las consultas se realizan desde escenarios institucionales; están destinados fundamentalmente a estudiantes de educación media y, en su mayoría, propenden por la filiación entre la educación política y la formación escolar sobre historia reciente; es decir, los documentos hacen explícita la función política de las propuestas de enseñanza sobre el conflicto social y armado. Cabe añadir que no se encontraron registros que informaran sobre abordajes diferenciales para estudiantes de zonas con y sin conflicto, y que en general fueron muy escasas las producciones que contemplaran las dificultades de los docentes, inherentes a su condición o a su experiencia, como primer espacio para desarrollar actividades sobre violencia política en el aula.

En resumen, la investigación sobre la enseñanza de la historia reciente en Colombia, sin importar su vertiente (documental, narrativa o didáctica), es un campo reciente de producción que bordea la década de trabajo, ha sido impulsado fundamentalmente desde algunas universidades y desde el Estado, este último especialmente con propuestas para trabajar en el aula. Los variados registros de trabajo han estado atravesados por la presencia de la voz de las víctimas; su protagonismo e importancia se ven como refuerzos argumentales para dar identidad a la enseñanza del pasado reciente en el país, o como recurso didáctico para activar la toma de posición frente a las disputas por la memoria.

Finalmente, es posible afirmar que los estudios situados sobre las políticas educativas, los libros de texto o las narrativas de los escolares, hacen énfasis en los elementos que inhiben la comprensión y el rigor analítico sobre lo complejo que ha sido violencia política. Los niños y niñas de primaria, los docentes y padres de familia, los análisis de otras fuentes documentales, las propuestas didácticas para los distintos territorios rurales y urbanos del país, los estudios de orden cuantitativo, trabajos con víctimas contenidas en la escuela, así como el trascender de las miradas deficitarias en las que los saberes escolares siempre pierden frente al supuesto nivel del conocimiento científico, se constituyen no solo en aspectos no contemplados en el grueso de la producción consultada, en deudas de la investigación educativa sobre la enseñanza del conflicto interno, sino en promisorias pistas de trabajo para futuras indagaciones en el campo de la enseñanza de lo social en Colombia y, más específicamente, de la enseñanza de la historia reciente.





Referencias

- Amaya, J.M y Torres, L. (2015). Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz. *Revista Ciudad Pizando*, No. 8, pp. 142-162.
- Aponte, J. (2012). Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y otras memorias. *Revista Colombiana de Educación*, No. 62, pp. 153-164.
- Aponte, J., Mendoza, N., y Rodríguez, S. (2014). Movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas en la formación de profesores. *Revista Nómadas*, No. 41, pp. 167-183.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Revista Folios*, No. 42, pp. 29-41.
- Arias, D. (2016a). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, No. 71, pp. 253-278.
- _____. (2016b). Enseñanza sobre el conflicto y la violencia política: aportes desde la formación humanista y la imaginación narrativa. En Arias, D., y Molano, F. (Eds.), *Escuela y formación humanista. Aportes desde la investigación educativa* (pp. 175-191). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Arias, D., y Medeluis, N. (2015). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. Jóvenes para el empoderamiento y la transformación. Ciclo cinco*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito, Fe y Alegría.
- Carretero, M., y Borrelli, M. (2008). La enseñanza de la historia reciente: propuestas para pensar históricamente. En Carretero, M., y Castorina, J. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 101-130). Buenos Aires: Paidós.
- CNMH. (2015). *Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Cyberia. (2009). Memorias de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales. En Jiménez, A., y Guerra, F. (Comps.), *Las luchas por la memoria* (pp. 239-262). Bogotá: Universidad Distrital.
- Duque, L. (2015). *Representación del conflicto social colombiano en los libros de texto escolar de ciencias sociales de básica primaria desde una perspectiva comparativa, disciplinar e internacional (2003-2013)*. Tesis de maestría no publicada. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Giraldo, J. (2016). *Aportes para comprender el conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Casa Creativa.
- González, M. (2014). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. *Revista Análisis Político*, No. 81, pp. 32-48.
- _____. (2015). La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006). *Páginas de Educación*, No. 8, pp. 1-28.
- Herrera, M., y Merchán, J. (s.f.). *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente*. Obtenido el 21 de septiembre de 2016 desde https://www.researchgate.net/publication/255983260_PEDAGOGIA_DE_LA_MEMORIA_Y_ENSEÑANZA_DE_LA_HISTORIA_RECIENTE_1
- Herrera, M., Ortega, P., Cristancho, G., y Olaya, V. (2013). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Herrera, M., y Pertuz, C. (2016). Cuento para no olvidar. Aportes a la Cátedra de la Paz desde el estudio de la violencia política y la narrativa testimonial. En Ortega, P. (ed.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (pp. 187-218). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M., y Vélez, G. (2014). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Revista Nómadas*, No. 41, pp. 149-161.
- Jelin, E. (2003). Memorias y luchas políticas. En Degregori, C. (ed.), *Jamás tan cerca arremetió lo lejos. Memoria y violencia política en el Perú* (pp. 27-48). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Kruger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011). *Persona y Sociedad*, No. 3, pp. 29-52.
- Larreamendy, J. (2002). Pensamiento histórico, educación y conflicto armado. En Bello, M., y Ceballos, S. (Eds.), *Conflicto armado, niñez y juventud. Una perspectiva psicosocial* (pp. 209-275). Bogotá: Universidad Nacional, Fundación Dos Mundos.
- Lechner, N. (2001). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: Lom.
- Levin, F. (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En Schujman, G., y Siede, I. (Eds.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política* (pp. 57-178). Buenos Aires: Aique.
- Londoño, J., y Carvajal, J. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Revista Ciudad Paz-andó*, No. 8, pp. 124-141.
- Mateus, L. (2014). *La memoria: sus usos y posibilidades en la enseñanza de la historia escolar reciente*. Tesis de grado no publicada. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- MEN. (2016). *Secuencias didácticas de educación para la paz para ser enriquecidas por los docentes de Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Ortega, P., y Herrera, M. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, No. 62, pp. 89-115.
- Padilla, A., y Bermúdez, A. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, No. 71, pp. 219-251.
- Pérez, J. (2009). Memoria y poder. La historia como empresa crítica. En Mainer, J. (Coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas* (pp. 15-50). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Quintero, 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 Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 5, pp. 205-230.
- Rodríguez, S., y Sánchez, M. (2009a). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, No. 7, pp. 15-66.
- _____. (2009b). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. En Serna, A., y Gómez, D. (Comp.), *El papel de la memoria en los laberintos de la verdad, la justicia y la reparación: memorias del seminario internacional* (pp. 203-229). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, No. 62, pp. 165-188.
- Ruiz, A., y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Suárez, J. (2014). *Imaginario sociales en torno al conflicto armado y la paz. Estudio de caso del Colegio Nueva York en la ciudad de Bogotá*. Tesis de maestría no publicada. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.