# Enseñanza del pasado reciente en Colombia

*La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*

Serie Grupos

No. 13



**Diego Hernán Arias Gómez**

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Doctorado Interinstitucional en Educación DIE
Universidad del Valle · Universidad Distrital Francisco José de Caldas · Universidad Pedagógica Nacional

# Enseñanza del pasado reciente en Colombia

*La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*

**Diego Hernán Arias Gómez**

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Doctorado Interinstitucional en Educación DIE

Serie Grupos
No.13

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Primera Edición 2018
ISBN Impreso: 978-958-787-034-3
ISBN Digital: 978-958-787-035-0

**Preparación Editorial**
Doctorado Interinstitucional en Educación
http://die.udistrital.edu.co/publicaciones
Sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas
www.udistrital.edu.co
Aduanilla de Paiba, Edificio de Investigadores, calle 13 No. 31-75
**Asistente editorial**
Elban Gerardo Roa Díaz
eventosdie@udistrital.edu.co
PBX: (57+1) 323 9300, ext. 6330-6334

**Sección de publicaciones**
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
www.udistrital.edu.co
Carrera 24 No. 34 - 37
PBX: (57+1) 323 9300, ext. 6201
publicaciones@udistrital.edu.co

**Diseño, corrección de estilo, diagramación e impresión**
Editorial Magisterio

**Foto portada**
Banco de imágenes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Esta edición 2018 y sus características son propiedad de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, por lo que queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin la autorización previa por escrito de los editores.

**Impreso en Bogotá, Colombia, 2018**

UD Editorial

Esta publicación se produce en el marco del convenio interadministrativo No. 1931 del 02 junio de 2017 entre la Secretaría de Educación del Distrito y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Arias Gómez, Diego Hernán.
Enseñanza del pasado reciente en Colombia : La violencia política y el conflicto armado como tema de aula / Diego Hernán Arias Gómez. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018.
162 páginas ; 24 cm.-- (Colección Doctorado Interinstitucional en Educación)
ISBN 978-958-787-034-3
1. Historia - Educación - Colombia 2. Investigación en educación - Colombia 3. Pedagogía 4. Conflicto armado - Educación - Colombia 5. Violencia política - Educación - Colombia. I. Tít. II. Serie.
370.9861 cd 22 ed.
A1616229

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

***Comité Editorial CADE***

**Harold Andrés Castañeda-Peña**
*Presidente CADE*

**Adela Molina Andrade**
*Representante grupos de investigación: Investigación en Didáctica de las Ciencias, Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-INTERCITEC, GREECE y del Grupo Didáctica de la Química-DIDAQUIM, del Énfasis de Educación en Ciencias.*

**Juan Carlos Amador Baquiro**
*Representante de los grupos de investigación: Moralia, Estudios del Discurso, Filosofía y Enseñanza de la Filosofía, Grupo de investigación Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas–GIIPLyM y Jóvenes, Culturas y Poderes, del Énfasis de Lenguaje y Educación.*

**Rodolfo Vergel Causado**
*Representante de los grupos de investigación: Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas GIIPLyM, Matemáticas Escolares Universidad Distrital-MESCUD y EDUMAT, del Énfasis de Educación Matemática.*

**Bárbara García Sánchez**
*Representante de los grupos de investigación: Formación de Educadores, Emilio, Educación y Cultura Política, del énfasis de Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada.*

**Pilar Méndez Rivera**
*Representante de los grupos de investigación: Aprendizaje y Sociedad de la Información y Formación de Educadores, del énfasis de ELT EDUCATION.*

***Universidad Distrital Francisco José de Caldas***

**Ricardo García Duarte**
Rector

**William Fernando Castrillón**
Vicerrector Académico

***Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE***

**Carlos Javier Mosquera Suárez**
Director Nacional

**Alexander Ruiz Silva**
Coordinador DIE
Universidad Pedagógica Nacional

**Harold Andrés Castañeda-Peña**
Director DIE
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

**Santiago Adolfo Arboleda Franco**
Coordinador DIE
Universidad del Valle

# Enseñanza del pasado reciente en Colombia

*La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*

**Diego Hernán Arias Gómez**

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Doctorado Interinstitucional en Educación DIE

Serie Grupos
No.13

# Tabla de contenido


Prólogo 11
Introducción 17

Capítulo 1
Historia, memoria, pasados en conflicto
e historia reciente 25

Capítulo 2
El pasado reciente y su enseñanza 35

La enseñanza de la historia reciente en América Latina 39
La enseñanza del pasado reciente en Colombia 43

Capítulo 3
El sujeto político y la violencia política 57

Capítulo 4
Los docentes y la enseñanza de la
violencia política como tema escolar 63

Los presupuestos y las condiciones institucionales 67
Las imágenes sobre el currículo del pasado reciente 74
Los propósitos formativos 117

Capítulo 5
El sujeto político en la pedagogía
sobre el conflicto interno 125

Conclusiones 143

Bibliografía 149

# Prólogo

El campo de investigación de la enseñanza de la historia en América Latina en los últimos años, ha sido influido en la conformación de sus objetos de estudio; en primer lugar, por los procesos políticos transicionales de dictaduras a democracias y los acuerdos de paz, los cuales han validado el pasado reciente y su marco conceptual asociado a la memoria colectiva como fuente de conocimiento y de aprendizaje; y en segundo lugar, por los procesos de globalización que a través de las reformas educativas han vinculado la enseñanza de la historia, no sin tensiones, con el desarrollo de competencias. Ambas orientaciones plantean desafíos y discusiones teórico-prácticas sobre la enseñanza de la historia y sobre cómo articular de modo pertinente las orientaciones ético-políticas demandadas por la experiencia de los pasados traumáticos y de violación de derechos humanos, con el desarrollo de competencias relacionadas con el pensamiento histórico, valoradas para vivir en democracias representativas en contextos globalizados.

En este marco, se han abierto discusiones sobre la definición de las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales que vinculan aprendizaje y política y sobre el modo de relación entre la investigación histórica y la enseñanza de la historia, lo que pone en discusión la definición epistemológica de la disciplina y de su enseñanza como productoras de conocimiento (Pla y Pagés, 2014). Particularmente, frente a este último punto, se reconocen al menos tres posiciones de relación: la que defiende la historia como disciplina única productora de conocimiento, y que por lo tanto excluye toda producción y narraciones alternativas (memorias); la que propone una apertura dialógica hacia las producciones de conocimiento y narrativas provenientes de las culturas escolares y sociales como una estrategia crítica (Cuesta, 2014, 2011; Rodríguez, 2008); y una posición mediadora que sugiere delimitar el conocimiento social y cultural para dar cabida orientadora al pensamiento histórico (Santiesteban, González y Pagés, 2009).

Este campo investigativo, calificado como "fronterizo" según Pla y Pagés, por la multiplicidad de objetos, enfoques y conocimientos disciplinarios que involucra, ha incorporado diversas categorías: pensar históricamente, conciencia histórica, memoria colectiva, cultura histórica y usos públicos de la

historia, para debatir sobre las implicancias epistemológicas del conocimiento histórico presente en las academias y en las aulas escolares —siempre relacionados, desde una perspectiva crítica—; sobre la dimensión política y ética de las estructuras narrativas del recuerdo movilizado; y sobre los potenciales de transformación social que este alienta en la formación de capacidades y subjetividades históricas. Se discute sobre el carácter universalista que estas categorías pueden evidenciar y de su capacidad de integrar científica y políticamente las subjetividades desde principios de justicia y de reconocimiento para pensar la historia.

En el ámbito de la estructuración de los currículos escolares de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales la concepción tradicional de la disciplina —aun no desaparecida— asociada a la formación de ciudadanos para el Estado-nación, se ha relacionado con categorías de la psicología y a visiones constructivistas del aprendizaje, de la sociología y de la antropología cultural, generando una narrativa específica que, dependiendo directamente de los contextos políticos de generación de la política educativa, hace uso público del pasado; en esta dirección se considera además la historia como un recurso narrativo que produce nuevos ordenamientos del conocimiento histórico y de las ciencias sociales para formar ciudadanos en democracias representativas, no integrando, en algunos casos, los contextos sociales y culturales que conforman el devenir histórico que permite construir la representación del tiempo. A fin de cuentas, más allá de las distintas posiciones, la relevancia de la enseñanza de la historia y de su conformación como campo de investigación "fronterizo" que reconoce la producción de conocimiento histórico en diversos contextos —académicos, sociales, escolares—, existe consenso en valorar su rol en la constitución de formas de representación del tiempo y del devenir de las sociedades y como referencia para la educación del pensamiento político. He ahí, su relevancia.

La enseñanza del pasado reciente en América Latina, constituye una tematización específica de la enseñanza de la historia fundada en el campo de estudios de la historia reciente que ha integrado sus propias discusiones, tensiones y objetos. Conforma un ámbito de estudio histórico complejo debido a que su conocimiento supone una relación activa entre la memoria y la historia, ambas enmarcadas en procesos políticos aun no acabados y en hechos de violación de derechos humanos[1]. La implicación entre memoria e

1 La enseñanza de los derechos humanos y su integración al curriculum es un proceso emergente que presenta desafíos epistemológicos con la disciplina, la memoria y particularmente con la narrativa

historia genera tensiones epistemológicas que emergen cuando se pretende validar el recuerdo y las memorias como un objeto de conocimiento, fuente de identidad (Jelin, 2003, Mudrovic, 2005) y de aprendizaje.

La relación entre memoria e historia, por el carácter de los hechos históricos a los cuales esta relación alude, se inscribe en el ámbito de los usos públicos del pasado/en el presente (Ricoeur, 2004), lo que imprime al recuerdo elaborado y al conflicto un carácter dinámico y abierto a una permanente significación. Sin embargo, el carácter de los hechos de violación de derechos y sus efectos en el presente, demanda éticamente su conocimiento y aprendizaje. Por ello, investigar y enseñar el pasado reciente supone establecer una relación dialógica permanente entre pasado y presente.

La investigación de la enseñanza del pasado reciente abre tematizaciones específicas: el poder en el ordenamiento y narrativas del *curriculum* y los libros de texto en la elaboración del pasado; la configuración de las estrategias de enseñanza propias del pasado reciente; la inserción de la memoria como categoría identitaria y reflexiva para la enseñanza, la formación de docentes en conocimientos sobre ese pasado y la relación con su posicionamiento político y pedagógico; las narrativas de los escolares y docentes sobre ese pasado y la formación en derechos humanos y de ciudadanías a partir de ese pasado, entre otros.

Compartimos con Cuesta (2011) que los procesos de enseñanza del pasado reciente en la escuela deben situar la relación conflictiva entre memoria e historia en el marco de los usos públicos de la historia y en la disputa contra la hegemonía impuesta por el *curriculum* escolar a través del "código disciplinar" y sus tesis históricas explicativas de lo acontecido, generalmente derivadas del consenso político y no de la disciplina. En este marco, la acción pedagógica debe orientarse a corregir *las asimetrías del poder* en la configuración de la identidad política resultante[2]. Para ello, la práctica pedagógica, debe antes, concebir el aprendizaje en la escuela como un espacio deliberativo fundado en la razón anamnética. Cuesta siguiendo a Metz, entiende la memoria como método para conocer, interpretar y valorar, lo que implica promover la relación de la memoria con la historia, potenciando un diálogo activo y crítico sobre los hechos del pasado reciente, cuestionando

histórica del pasado reciente, dado que el paradigma humanizador de esto puede invisibilizar la historia social y política que explica los hechos de violencia acontecidos.

2 Cuesta se refiere a Habermas y los usos públicos de la historia y su función en la configuración de la identidad democrática.

sus relatos y sus explicaciones históricas guiadas por la orientación ética de los derechos humanos.

Asumir la relación entre memoria e historia desde la razón anamnética, supone reconocer la *narración* como el medio expresivo que articula dicha relación y su rol como *función de la conciencia histórica* (Rüsen, 2001), en tanto la narración nos muestra las experiencias vividas en relación a los hechos históricos, los efectos políticos de ese pasado en el presente y el carácter de la conciencia histórica constituida[3]. Esta última, supone una construcción narrativa significativa que articula diversas formas de relación entre el pasado, el presente y el futuro. Y sabemos que la historia no asegura su disponibilidad así como tampoco la conciencia histórica posee bases éticas y conocimientos históricos pre-definidos. Por ello, el recuerdo debe ser trabajado pedagógicamente para propiciar los aprendizajes históricos y ciudadanos.

Si bien existe una diversidad de formas de activar la enseñanza del pasado reciente, se observan ciertas demandas comunes a todas las experiencias de violación sistemática de derechos humanos que permiten sustentar el recuerdo del pasado reciente como un horizonte estratégico pedagógico, sustentado en la necesidad de promover aprendizajes de la convivencia política desde el sentido y el cuidado del otro, sobre la identidad como comunidad temporal de sentido y de la problematización de la historia como responsabilidad.

Es necesario incorporar la enseñanza de los derechos humanos desde una perspectiva histórica —analizar los hechos históricos desde este paradigma— y como fuente de reflexión permanente de la condición de la ciudadanía.

Consideramos que la enseñanza de los pasados recientes y de conflicto reviste un *desplazamiento epistémico*, que integra como conocimiento, la memoria y los derechos humanos y los enfoques hermenéuticos —de sentido— de la historia. Los *desplazamientos* conforman acciones y definiciones teóricas de los docentes, no del todo formalizados que se desarrollan en y desde la práctica situada de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en contextos neoliberales, de reforma educativa y de currículos hegemónicos que tienden a bloquear el acceso y la problematización de los pasados violentos. Del mismo modo, su apertura supone un posicionamiento político que integra nuevas perspectivas de conocimiento histórico como las ya

3 La narrativa histórica posee tres cualidades significativas: a) está ligada a la memoria, la que moviliza la experiencia del tiempo pasado; b) organiza las tres dimensiones del tiempo —pasado, presente, futuro— por medio del concepto de continuidad; y c) sirve para establecer la identidad de sus autores.

mencionadas, orientadas a la transformación de la sociedad por la vía de los aprendizajes potenciales que guardan esos pasados.

El presente trabajo del profesor Arias, *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*, se inscribe en estas discusiones, relevando las visiones de los docentes sobre los procesos pedagógicos y los problemas asociados a esta particular enseñanza en construcción. A partir de un estudio cualitativo, su propuesta se centra en analizar las visiones de los docentes, encargados de articular este nuevo modo de enseñanza del pasado reciente de Colombia ante la necesidad de historización del conflicto armado. El estudio sostiene el supuesto que la enseñanza de este pasado se relaciona con un posicionamiento pedagógico y *político del maestro,* que desde la conciencia situada de su historicidad, piensa la enseñanza de ese pasado para transformar el presente de injusticias. Este supuesto se va evidenciando progresivamente en el desarrollo del trabajo, el cual se ordena desde una contextualización, descripción y análisis exhaustivo del pasado reciente como objeto de estudio y de las distintas formas de investigación sobre su enseñanza en Colombia y América Latina, hasta llegar al contexto escolar, reconociendo los dispositivos y recursos conceptuales y metodológicos que lo determinan. Para luego, evidenciar el estado de la enseñanza que emerge de las visiones de los docentes sobre diversos aspectos de su práctica. Para más adelante reflexionar sobre las prácticas que subvierten las determinaciones hegemónicas del *curriculum*, que se reconocen en posicionamientos de la pedagogía crítica, los cuales, para enseñar el pasado reciente, asumen formas y definiciones específicas en Colombia relacionadas con una concepción del conocimiento abierto a lo social, la interdisciplinariedad, la perspectiva de la contextualización curricular y aproximaciones genealógicas a la historización y enseñanza del conflicto armado.

El libro del profesor Arias debe ser considerado en las discusiones sobre la enseñanza del pasado reciente que se inscriben en posicionamientos críticos de la investigación de la enseñanza de la historia en tanto muestra las complejidades por las cuales transita esta "particular enseñanza", aún en construcción, así como las potencialidades de transformación que revisten *los desplazamientos epistémicos* que ella evidencia cuando se realizan desde las visiones *políticas del maestro*.

***Graciela Rubio***
*7 de agosto de 2017*
*Valparaíso, Chile*

## Referencias


Cuesta, R. (2011). Historia con memoria. *Revista Con-Ciencia Social, 15*, pp. 15-30.

----------. (2014). Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *22*(23).

Jelin, E. (2003). *Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales*. Buenos Aires: IDES.

Mudrovic, M. I. (2005). *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la historia*. Madrid: Akal.

Pla, S. & Pagés, J. (coords). (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores.

Ricoeur, P. (2004). *La Historia la memoria y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, X. (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad*. México: UPN.

Rüsen, J. (2001). "What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence". Paper presentado al *Canadian Historical Consciousness in an International Context*: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC.

Santiesteban, A., González, N. & Pagés, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En: R. Ávila, M. Rivero y P. Domínguez (coords), *Metodología en investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 115-128. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

# Introducción

Es voz común escuchar que Colombia padece uno de los conflictos armados más prolongados de occidente y que más de seis décadas de guerra han ocasionado innumerables pérdidas materiales y miles de víctimas en su decurso. Este fenómeno también ha producido ingentes iniciativas académicas para comprender su génesis, desarrollo y consecuencias. Quizá los esfuerzos más recientes provienen del Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, fundado en 2007 para documentar los episodios regionales de la guerra y cuyo más reciente informe *¡Basta ya!*, impresionó a la población nacional con un detallado registro de análisis de los últimos cincuenta años del conflicto armado. Cercano a este esfuerzo, la mesa de diálogo de La Habana conformó una Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, representada por doce académicos delegados del gobierno y de la guerrilla, encargada de redactar un informe sobre las causas y evolución de la violencia en las últimas décadas.

Sin embargo el tema de la educación no ha sido central en este panorama. No sólo porque los ejes de discusión desconocen el conflicto social que padece la escuela de tiempo atrás, sino porque los análisis y las alternativas frente al proceso que se avecina no contemplan explícitamente las condiciones, los temas y los aprendizajes de millones de escolares que diariamente asisten a las aulas de educación básica y media en el país. A su vez, respecto al ejercicio cotidiano de la comunidad educativa que se ve afectada por el tema de la violencia política colombiana, poco se sabe o no ha sido descrito suficientemente desde sus propias voces.

En otras palabras, cualquier propuesta de "posconflicto" edificada de espaldas de lo que ha sido la cultura escolar puede ser muy costosa en términos políticos y pedagógicos. Por ello, es importante perfilar propuestas sobre cómo abordar en el aula la enseñanza del conflictivo pasado reciente, sus dinámicas, guerras, víctimas y victimarios, pero ello sólo será posible sobre la base de lo que hoy existe, aspecto sobre el cual no hay suficiente conocimiento.

No hay muchos estudios sobre lo que realmente sucede en el aula respecto al manejo de los contenidos de la violencia última en el país. Menos sobre

las percepciones de estudiantes y docentes sobre este pasado reciente. Tampoco hay información adecuada sobre la forma como se asume el asunto pedagógico de la tramitación en las aulas de los contenidos sobre la guerra en contextos que padecen directamente o indirectamente la violencia.

Pero este panorama no sólo es válido para el contexto colombiano, varios países que estuvieron en conflictos internos o que tuvieron confrontaciones internacionales, de manera creciente, enfrentan el desafío de comprender sus historias desde la escuela. Según Carretero (2007), temas como la Segunda Guerra Mundial o la Guerra de Vietnam son tratados de manera muy diferente y hasta contradictoria en las escuelas de países como Estados Unidos, Japón o Alemania, para no mencionar las omisiones que se dan en los libros de texto de España respecto a las atrocidades del llamado "descubrimiento". El autor también menciona estudios que muestran las falsedades e inexactitudes en los contenidos escolares de los históricos conflictos entre Francia/Argelina, Gran Bretaña/India, Corea/Japón y China/Japón, elementos que ponen de relieve el problema del estudio de los pasados conflictivos en el aula, lo mismo que la necesidad de realizar indagaciones situadas que pongan de manifiesto los variados intereses en juego. En otras palabras, resulta inevitable "analizar en detalle las actuales guerras culturales vinculadas con la enseñanza de la historia" (p. 28), aunque es importante tener en cuenta que las batallas por la imposición de significados respecto al horizonte de acontecimientos ligados a pasados traumáticos se dan fundamentalmente fuera de la escuela y a ella llega apenas el humo de la confrontación.

Entender si los abordajes escolares sobre el conflicto social y armado se dan de manera organizada, fragmentada, esporádica o planificada, o si están ausentes, lo mismo que analizar los contenidos declarados por los docentes, y si abordar estos contenidos habilitan a los docentes y a los estudiantes para asumirse de manera activa o pasiva en tanto sujetos de la historia, son elementos claves susceptibles de ser estudiados desde la investigación educativa, ello para colaborar con la intelección de la historia reciente colombiana.

Ante este panorama, el presente texto compila los principales resultados de una investigación cuya pregunta central fue: ¿qué concepciones tienen los docentes sobre la historia reciente enseñada y cómo incide esta lectura en su configuración como sujetos políticos?

En coherencia con la pregunta, el objetivo general consistió en analizar los procesos escolares sobre la enseñanza del pasado reciente en Colombia, a

partir de relatos docentes de educación media de instituciones educativas de Bogotá, Soacha, Ibagué, Barranquilla y Cartagena. En específico, se buscó caracterizar las percepciones docentes sobre la enseñanza del pasado reciente marcado por la violencia, y reconocer la configuración del sujeto político docente a partir de su posicionamiento frente a las versiones escolares manifiestas.

Metodológicamente la investigación que aquí se postula se inscribió en la perspectiva cualitativa, que permite captar desde un enfoque complejo y dinámico la naturaleza del discurso que recaba en las maneras de pensar y sentir de las personas (Vasilachis, 2006), por tanto se ajustó mejor a la intención de reconocer e interpretar relatos de docentes respecto a la historia reciente de su nación. Esta perspectiva también está orientada por un enfoque hermenéutico, entendiéndolo como la comprensión del propio ser en el mundo, que permite dar sentido y significado a una realidad que no está agotada en la singularidad concreta, sino que se remite a representaciones más gruesas, donde el mundo se convierte en la condición de posibilidad de toda experiencia o vivencia. Es decir, este enfoque se interesa por la "perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por sus experiencias, por su conocimiento, por sus relatos" (Vasilachis, 2006, p. 29). Interesó esta mirada porque los relatos de los docentes se prestaron para ser interpretados, no sólo como la voz aislada de unos sujetos que fueron interpelados sobre su quehacer pedagógico, sino como sujetos sociales que configuran su subjetividad y construyen sus respuestas en un contexto histórico determinado por fuerzas de distinto orden. En otras palabras, se diría con Goodson (1992) que el propósito de las historias de vida "consiste en localizar el propio relato del profesor o profesora en el marco de un análisis contextual más amplio. (…) La historia de vida es el relato de vida situado en su contexto histórico" (p. 50).

En coherencia con este enfoque, se aplicaron entrevistas a profundidad, entendida esta como el proceso comunicativo por el cual el investigador extrae una información de un interlocutor, mediante la interacción témporo-espacial situada y "gracias a una relación diádica canalizada por la discursividad. Ya se trate de hechos, actitudes, opiniones o recuerdos, el investigador obtiene materiales y da sus consignas al informante a través de la palabra" (Guber, 2004, p. 208). De acuerdo con Arfuch (2002), la entrevista está estrechamente relacionada con la subjetividad, ya que el sujeto entrevistado se experimenta como un individuo en relación con los demás y con otros puntos de vista, que evidencia un yo narrativo que refiere sus

experiencias. La entrevista, condensa la "búsqueda emprendida en torno de los nuevos acentos del yo, de ese 'retorno del sujeto' que pretendía hacer oír su 'propia' palabra" (p. 23).

En concreto, los temas de las entrevistas inicialmente fueron: criterios de enseñanza sobre el pasado reciente en el aula; fuentes teóricas o enfoques que les inspiran para la enseñanza del pasado reciente; selección de contenidos y temas a enseñar; estrategias metodológicas y recursos pedagógicos privilegiados; actividades diseñadas para los estudiantes; métodos e instrumentos de evaluación; propósitos pedagógicos de la enseñanza de la violencia política y el conflicto; y, finalmente, la configuración de la subjetividad política docente respecto al tema. En total se entrevistaron veinticuatro docentes de ciencias sociales en las ciudades indicadas, así: doce de Bogotá, uno de Soacha, uno de Ibagué, cuatro de Cartagena y seis de Barranquilla. Los criterios de selección inicialmente obedecieron a determinar ciertas localidades que concentraran población desplazada por el conflicto, y aunque la convocatoria fue mayor y equilibrada en cuanto al número, por diferentes circunstancias sólo algunos profesores aceptaron su vinculación a la investigación. Para preservar su identidad se cambiaron sus nombres y no se menciona a las instituciones educativas a las que pertenecen.

Por su parte, la ruta seleccionada para analizar la información fue el análisis de contenido, comprendido desde Bardin (1996) como la estrategia que permite organizar y categorizar la información en función de establecer clasificaciones conceptuales que la hagan inteligible. Según el autor, esta herramienta, impone prolongar el tiempo de latencia entre las intuiciones de partida y las interpretaciones definitivas. Los pasos indicados para una óptima realización de este tipo de análisis consistieron en la organización de la información, la codificación, la categorización y la inferencia. Mediante la identificación de reiteraciones, cálculos de frecuencia en los enunciados y el nombramiento de unidades de análisis no sólo fue posible encontrar sentido a grandes volúmenes de información, sino garantizar su presentación en jerarquías de categorías que se relacionaron según los ciertos criterios establecidos. El propósito del análisis de contenido fue la producción de un metatexto cuyas partes organizaron los datos inicialmente dispersos.

El presente estudio opta por hablar de *enseñanza del pasado reciente*, en tanto concepto que nombra el conjunto de reflexiones, acontecimientos, procesos y personajes que están presentes como tema escolar y que hacen parte de la historia violenta y traumática que signó las últimas décadas del país.

En esta dirección se elude, hasta donde es posible, apostar por la categoría *historia reciente*, quizá más pertinente para otras regiones del continente que experimentaron el terrorismo hace décadas y que al mirar a la distancia sus pretéritos traumáticos pueden construir análisis sosegados, convocar mínimos consensos e identificar nuevas variables, no sin tensiones. En cambio, como se verá, el conflicto social y armado en Colombia a la vez que pervive dramáticamente en la actualidad y gracias a la desmovilización de las FARC, apenas abre el espacio para lecturas mediáticas, foros amplios y agendas públicas y por lo tanto, tímidamente, en los contenidos escolares. En otras palabras, ni la literatura académica existente en el país, ni los distintos actores sociales y escolares tienen acuerdo para nombrar la época vivida marcada por la violencia, ello por diferentes motivos, por tanto, es pertinente nombrar, por ahora, como *pasado reciente* aquellos eventos cuyos límites y naturaleza son opacos para los participantes en la actual investigación, pero que ameritan tratamiento y estudio, por lo menos desde las dinámicas escolares, tal como se lo propone el presente trabajo.

En el primer capítulo, titulado *Historia, memoria, pasados en conflicto e historia reciente*, se exponen los referentes teóricos que dieron sustento a la investigación, por tanto se ahonda en conceptos clave como memoria, historia e historia reciente, que fungen como contexto para entender el trasfondo de la investigación, así como las tensiones que acaparan algunos debates recientes de las ciencias sociales, en el sentido de buscar una reflexión densa sobre acontecimientos traumáticos y pasados violentos, cuya naturaleza y difusión son polémicos y por tanto objeto de disputa en las sociedades.

El segundo capítulo, *El pasado reciente y su enseñanza*, concreta el campo tratado en el primer capítulo en la educación y en la escuela, para ello menciona la importancia que ha tenido el tratamiento de pasados violentos en el aula en algunos países de América Latina, particularmente Chile y Argentina, y posteriormente detalla en la producción en Colombia, a manera de estado del arte, sobre lo indagado respecto a la violencia política y el conflicto en el currículo escolar en tres ejes de producción: documental, narrativo y didáctico. Aquí se notará, a partir del análisis de la elaboración nacional, que la violencia política del país como tema escolar es de reciente configuración.

El tercer capítulo, *El sujeto político y la violencia política*, amplia los presupuestos conceptuales frente a la manera como se concibe cierto tipo de subjetividad atenta a la autorreflexión y al posicionamiento crítico ante las

dinámicas sociopolíticas injustas. La violencia política interpela y produce diferentes formas de ser y estar en el mundo, entre ellas, aquellas preocupadas por modificar sus condiciones de existencia.

El cuarto capítulo, *Los docentes y la enseñanza de la violencia política como tema escolar*, expone la primera parte de los resultados del presente estudio, esto es, el análisis de los relatos de los maestros respecto a lo que dicen enseñar en el aula, en algunos tópicos específicos: tiempo escolar, temas preferidos, principales fuentes utilizadas, el lugar de los libros de texto, las metodologías usadas, la apropiación de los documentos de política pública y la forma de evaluación. Cada aspecto es abordado de acuerdo con lo narrado por los docentes participantes y desplegado en análisis que indican sus recurrencias y disidencias.

El quinto capítulo, titulado *El sujeto político en la pedagogía sobre el conflicto interno*, expone importantes reflexiones sobre la manera como algunos docentes sienten que el tema en ciernes convoca especificidades de sus opciones ético-políticas, para ello se presenta en extensos apartados de las respuestas de un docente con un doble propósito: de una parte, dar cuenta de la manera como el tema del conflicto interno en la escuela conecta con biografías docentes marcadas por compromisos sociales, y, por otro lado, a manera de ejemplo, mostrar una experiencia interesante de enseñanza que trasciende los muros de la escuela y posiblemente generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Para finalizar, el último capítulo denominado, arriesga alguna síntesis de lo encontrado en la investigación, explicita los alcances de la misma y ofrece algunas pistas e hilos sueltos olvidados a lo largo del documento, con el ánimo de que futuras pesquisas puedan avanzar sobre lo aportado en la presente exploración.

Agradezco al Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas por la financiación para la realización de la presente investigación; a la Facultad de Ciencias y Educación por el apoyo en tiempo para la escritura de apartados importantes; al grupo de colegas y amigos del Grupo de investigación Amautas en cuyo seno inicialmente se incubó la idea de este texto como proyecto; a Estefanía Antolínez y Cristian López, estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales que colaboraron en la transcripción de las entrevistas y en diálogos fecundos respecto a los resultados; a los profesores José Gabriel

Cristancho, Sandra Rodríguez y Elkin Agudelo por sus valiosas observaciones y comentarios al texto, al Movimiento de Educación Popular Fe y Alegría por facilitarme el ingreso a varios de sus colegios en el país; y finalmente al Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital, por hacer viable la presente publicación y por recibirme en el Énfasis de Historia de Educación, Pedagogía y Educación Comparada para abrir la línea de *Formación política y memoria social*, que con este libro pretende contribuir a este campo de estudio en el país.

# Capítulo 1
# Historia, memoria, pasados en conflicto e historia reciente

El concepto de historia reciente se alimenta de varias tradiciones teóricas que emergen fundamentalmente en el siglo xx. Entre otros, es clave el concepto de *memoria*, que, aunque polémico y usado para múltiples fines, vuelve patentes, para las ciencias sociales, aspectos del pasado que inciden notablemente sobre el presente. Por ello la noción de memoria amerita una breve ampliación. En el presente capítulo se expondrán algunos rudimentos teóricos fundamentales para la comprensión del estudio, tales como memoria, historia e historia reciente.

Desde principios del siglo xx fue Halbwachs (1984) quien recogió el legado de otros autores (Blondel, Nogué) y que trabajó el concepto de *memoria* para entender aquellos procesos colectivos que fungían como recuerdos que generaban vínculos en una nación. Para el autor las memorias individuales deben ser enmarcadas en procesos grupales, de las que aquellas toman las piezas prestadas que luego cada quien reconstruye o recrea. Para el autor, "si por memoria histórica, entendemos la serie de hechos cuyo recuerdo conserva la historia nacional, no es ella sino sus marcos, lo que representa el aspecto esencial de lo que denominamos la memoria colectiva" (p. 79). Este teórico separa temáticamente la historia de la memoria, pues a la primera le atribuye el ser general, universal y abstracta, mientras que la segunda tiene un soporte limitado en el tiempo y el espacio, además de ser local y grupal. Dicha división permanece vigente para muchos cientistas sociales. Continúa Halbwachs afirmando que la memoria es útil porque es un legado que se transmite entre generaciones. También, para este sociólogo francés, tenía interés el destacar los *marcos sociales de la memoria* para enfatizar el carácter social y el contexto de emergencia de la misma, en concreto, es

> preciso afirmar que los marcos colectivos de la memoria están formados luego de un proceso de combinación de los recuerdos individuales. Estos marcos colectivos de la memoria no son simples formas vacías donde los recuerdos que vienen de otras partes

> se encajarían como un ajuste de piezas; todo lo contrario, estos marcos son —precisamente— los instrumentos que la memoria utiliza para reconstruir una imagen del pasado acorde con cada época y en sintonía con los pensamientos dominantes de la sociedad (Halbwachs, citado en Cuesta, 2015, p. 66).

De cualquier manera, recuerda Cuesta (2015), fue evidente la falta de importancia del tema de la memoria en los inicios de la segunda mitad el siglo XX, pues en 1968 el concepto de memoria no aparecía en la edición estadounidense de la *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales*, ni era citado en el clásico compilado de *Palabras claves. Un vocabulario de la cultura y la sociedad* de Raymond Williams de 1976, en el que obviamente sí estaba el concepto historia. Ya en los setenta, con la tercera generación de la Escuela de los Annales, un conjunto de investigaciones abren la sensibilidad del mundo académico hacia aristas de la historia reciente, como las experiencias y los recuerdos personales, aunque para 1974 en el paradigmático libro *Hacer la historia* coordinado por Nora y Le Goff y que marcaba una nueva pauta para la historiografía francesa, la memoria aún no estaba presente. Pierre Nora (1984), más adelante, recabó en la separación entre historia y memoria, interesado en profundizar en ciertos lugares emblemáticos para el recuerdo de pasados trascendentales de la nación francesa, a falta de otros escenarios, en medio de una denotada preocupación de varios grupos sociales por obtener o afirmar identidades colectivas en crisis. Entre otras cosas, dice este autor, la memoria no deja de ser sospechosa para la historia científica, cuya función sería deslegitimar las versiones deformadas del pasado vivido que la memoria recrea.

Para Cuesta (2015) la creación en 1978 del *Instituto de Historia del tiempo presente* abre la puerta para futuros debates sobre la memoria, al ser una evidencia de la importancia que empezó a tomar en la academia europea y americana el estudio del pasado cercano así como la erosión del antiguo principio de los historiadores que les impedía abordar lo coetáneo. A partir de entonces, y marcados por el drama de la Segunda Guerra Mundial,

> proliferan los centros especializados en la dimensión presente del pasado. Con ello se fragua una creciente necesidad de recurrir al testimonio como fuente del conocimiento histórico al punto que desde hace ya una porción de años circula la expresión "era del testigo" para dar cuenta de una de las características de nuestra época (p. 89).

Según Erice (2008) el posicionamiento y legitimación de la memoria en el mundo occidental se engancha con un triple viraje acaecido en las ciencias sociales: el subjetivo, el lingüístico y el hermenéutico. El giro subjetivo pone en primera línea la experiencia de los sujetos, lo que posibilita incorporar sus vivencias en las tramas históricas que otrora se tejían sin trazos individuales; por su parte, el giro lingüístico contribuyó a igualar las narraciones históricas con las de ficción, cargando unas y otras del sentido literario que implica su escritura, con sus consecuentes fortalezas y limitaciones; y, con el giro hermenéutico, se concibe el discurso historiográfico como un plano que se alimenta de hechos y relatos proclives de ser interpretados, al igual que otros textos. Estas variaciones son complementadas por otros autores con un giro hacia el pasado (Jaramillo, 2011; Suárez, 2011), que revitaliza en el escenario público el recuerdo y el olvido, y por tanto la centralidad de la memoria, con las polémicas y debates históricos que suscitan estos nuevos abordajes.

También se ha propuesto el término de giro subjetivo (Sarlo, 2005) para expresar el movimiento logrado en las últimas décadas, especialmente referido al repliegue de las explicaciones generales y el realce de los pormenores cotidianos de eventos no tan remotos, lo mismo que su centralidad en la esfera pública, política y estatal. Estas historias personales que se ponen de moda corren el riesgo de perder densidad explicativa en aras de ser simplificadas para el consumo masivo, también por recurrir preferentemente al relato y a los testimonios como garantía de enganche con el espectador. Para Sarlo (2005), "estos modos de la historia responden a la inseguridad perturbadora que causa el pasado en ausencia de un principio explicativo fuerte y con capacidad incluyente" (p. 17). Este giro subjetivo toma la historia oral y el testimonio de personas que narran su vida como características que conservan el recuerdo y que restañen las identidades heridas. Sin embargo, para la autora, el riesgo de este nuevo foco que ensalza a la memoria en un pedestal irrefutable radica en que el exagerado respeto hacia el relato doloroso de algunos testigos de episodios del pasado puede hacer menos comprensible el hecho mismo, así como cerrar la opción para nuevas preguntas y respuestas. Al reconocer que la memoria puede brindar la fuerza moral para explorar alternativas explicativas, no se pueden reducir las opciones a una única verdad o desconocer el aporte de otros discursos. Para la teórica argentina, "no hay equivalencia entre el derecho a recordar y la afirmación de una verdad del recuerdo; tampoco el deber de memoria obliga a aceptar esa equivalencia" (p. 57).

En la misma línea de Sarlo, LaCapra (2008) alerta sobre el sobredimensionamiento de los ejercicios de la memoria, sobre todo cuando se ofrece

como el único camino de acceso a la experiencia, especialmente en los casos de dolor, lo que en últimas provoca una fijación en el pasado que clausura cualquier tipo de acción o reflexión en pos de un futuro deseable. Para salvar este obstáculo el autor propone una memoria secundaria[4] que supone un ejercicio crítico, generalmente realizado por un observador, que cuestiona la exactitud de los recuerdos y que transmite los eventos interpretándolos y evaluándolos. Por ello es posible afirmar que la memoria no es un ente homogéneo que cristaliza uniformemente los recuerdos de la comunidad, porque la memoria "se vuelve brumosa, tiene texturas opacas, zonas de olvido, negociaciones complejas con el olvido" (Makowski, 2002, p. 147). Dada su doble carga, moral y política, la memoria, echada a andar en el ámbito público, puede reificar sentidos del pasado, y al hacerlo puede impulsar olvidos, acallar grupos y desconocer eventos o puede alentar una mayor democracia y promoción de los derechos humanos.

¿Por qué interesa el pasado hoy? Imaginamos que el pasado tiene sentido porque da los soportes para entender el presente, o para explicar que lo que sucede en la actualidad no sería tal sin los cauces del pasado que ayudan a explicarlos. Sin embargo, dado que los eventos del pasado son inmensos y la mayoría de ellos escapan de la memoria y de las posibilidades de registro, bien por haber sido individuales, íntimos, anodinos o intrascendentes, en lo personal como en lo colectivo, la sociedad se interesa por ciertos pasados en conflicto, que lo son porque, entre otras cosas, son pasados que despiertan polémica en la actualidad, o en otras palabras, sobre los que no hay acuerdo. Para Mudrovcic (2009), los pasados en conflicto reúnen varias características: se refieren a cualquier pasado, no sólo reciente, de carácter político y por tanto que materializan intereses en pugna; son pasados que pueden anular la comprensión de fenómenos críticos del presente; y, finalmente, son pasados que pueden ser invisibilizados por el presente y que al hacerlo afectan el actual juicio ciudadano. De acuerdo con este acercamiento, la pregunta estaría mal formulada, ya que no interesa saber por qué sino qué cosas del pasado recordar, y sobre todo para qué.

Las principales objeciones que se postulan para recuperar esos pasados en conflicto provienen del ineludible sesgo afectivo y subjetivo que se le imprimen a tales relatos. La pretensión de objetividad, se piensa, viene garantizada

4 Para el autor la memoria primaria es aquella de "una persona que ha pasado por acontecimientos y los recuerda de una determinada manera. La memoria implica casi invariablemente lapsus que se relacionan con formas de negación, represión, supresión y evasión, pero que posee también una inmediatez y poder que puede ser impresionante" (LaCapra, 2008, p. 35).

cuando se establece una prudente distancia entre los hechos y su análisis. Este es el núcleo del debate entre la historia y la memoria. La historia, en este marco, sería la versión incontaminada de lo pretérito, la interpretación objetiva de los hechos. La historia, en tanto ejercicio científico, se dota de unos procedimientos que son validados por comunidades académicas, y por tanto es objeto de revisión y refutación. La historia, desde esta mirada, aspira entonces a ser un documento neutral y certero sobre los acontecimientos del pasado. Sin embargo, al igual que la memoria, el ejercicio historiográfico ha sido utilizado con fines políticos, no sólo para legitimar falsos pasados gloriosos (Traverso, 2007), sino que, como toda producción humana, también está "contaminada" del sesgo del autor.

Los análisis sobre pasados recientes en conflicto no han estado exentos de debate y divergencia, ello se explica, en parte, por las diferencias en los propósitos en su elaboración y por el eventual público receptor. El estudio de acontecimientos históricos de reciente ocurrencia ha ocasionado múltiples lecturas y reacciones, que en no pocas oportunidades han impedido diálogos abiertos y reflexión sobre las fuentes, lo mismo que ponderar su impacto en la población interesada en tales reflexiones (Arias, 2015). El presente, pero principalmente la biografía de quien recuerda, colorea los contornos de las evocaciones del pasado. Figueroa e Iñigo (2012) lo sentencian así:

> No será lo mismo el recuerdo de un militante de alguna organización, si ha formado parte de alguna disidencia de la misma que si todavía se encuentra en dicha organización. Tampoco la memoria será la misma si aquel que recuerda ha abjurado de su ideología anterior y ahora no solamente es un hereje de dicha ideología sino sobre todo un renegado de la misma. Pero el testimonio o la historia oral son tan problemáticos como fuentes, como cualquier otra fuente escrita, si partimos de la base de que la objetividad plena es imposible. El uso de las memorias de protagonistas como fuente se convierte por ello en un material que tiene que tomarse con mucho cuidado. El mismo cuidado con el que habrá que leer los documentos oficiales o los documentos subversivos u opositores. El mismo cuidado que hay que tener con las fuentes hemerográficas como lo puede saber todo aquel que ha participado en un hecho histórico y luego se pone a leer las crónicas periodísticas que lo recogen (p. 19).

Los análisis sobre los pasados en conflicto se impusieron en el mundo académico fundamentalmente en el siglo pasado después de la Segunda Guerra Mundial y luego de las dinámicas generadas por los procesos de descolonización, a raíz de la necesidad social de retomar la comprensión de los

fenómenos traumáticos que sucedieron, sobre todo a raíz de los conflictos sociales y bélicos, y de las versiones que a través de los años se transmitieron sobre las relaciones entre vencedores y vencidos, especialmente las que buscaron reivindicar el lugar de las víctimas. La presencia de las víctimas de los diferentes conflictos se articula con la importancia que en la década del ochenta adquirieron los discursos sobre la memoria (Huyssen, 2002), impulsados por los medios de comunicación de masas al calor del debate sobre el Holocausto judío y la conmemoración de distintos aniversarios que evocaban acontecimientos de carácter nefasto para algunos pueblos europeos.

Para Traverso (2000) el pasado se transforma en memoria luego de que haya sido tamizado según las sensibilidades culturales, las tensiones éticas y los intereses políticos del presente. Con ello, el autor recalca la versión intencionada con que los discursos del presente elaboran los relatos sobre la historia. Por ello, es importante la "invención de la tradición", al decir de Hobsbawm, que se factura desde la escuela, y que consiste en un grupo de prácticas,

> normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, normalmente intentan conectarse con un pasado histórico que les sea adecuado (Hobsbawm, 1983, p. 8).

Además, estas memorias pueden ser fuertes o débiles (Traverso, 2007), dependiendo del marco político en el cual se inscriban. Las primeras, de carácter oficial, mantenidas por instituciones; las segundas, desconocidas y clandestinas. Unas y otras pueden cambiar de régimen de acuerdo a la correlación de fuerzas y las coyunturas. Una memoria débil puede mutar en fuerte una vez se incorpora en los imaginarios colectivos, se enclava en ciertos lugares y cuenta con portadores que la instalan como parte de una nueva identidad social. Según el autor existe una correlación importante entre memorias fuertes y escritura de la historia, ya que cuanto más fuerte es la memoria, "el pasado del cual esta es un vector se toma más susceptible de ser explorado y transformado en historia. Esta memoria produce una necesidad de reflexión, análisis y reconocimiento, y es por esto que los historiadores profesionales pueden aportar una respuesta a ello" (p. 88).

En este contexto, las variadas adaptaciones sobre la historia reciente sufren una permanente puja entre actores políticos por imponer una versión legítima y presentable del pasado nacional. Para Herrera (2009), a pesar

de la antigüedad de los estudios sobre el tiempo reciente en el mundo, subsisten algunos aspectos inconclusos sobre este campo para las ciencias sociales, tales como los dilemas sobre la periodización de los fenómenos objeto de análisis, las fuentes autorizadas de información, los saberes aceptados para su abordaje, así como los alcances de sus reflexiones, entre otros. Para la autora, la clave de análisis para aludir al pasado reciente corresponde a la experiencia vivida y a la memoria, en el sentido que —evocando a Koselleck— el enlace del pasado con el presente y el futuro se hace a través de redes de sentido. Acogiendo esta tesis, es posible afirmar que la literatura sobre la llamada enseñanza de la historia reciente en Colombia, de escasa producción, ha estado nucleada en la reflexión sobre la violencia política en el país, especialmente de mediados del siglo xx en adelante.

Por su parte, según Franco y Levín (2007), más que partir de reglas temporales, establecer un recorte acerca del pasado reciente se hace sobre criterios subjetivos y variables que modifican la visión de este pasado y sobre la base de problemas contemporáneos. Este criterio pone en evidencia la importancia de las apuestas ético-políticas en sus límites y definición, pues estas interfieren fuertemente sobre los contenidos de la historia reciente. Dependiendo de nuevos hallazgos e inéditas interpretaciones sobre acontecimientos históricos, polémicos socialmente, los límites temporales se vuelven opacos en función de lo que se quiera demostrar. No hay cotas precisas. Grupos, organizaciones de la sociedad civil y Estado, no en vano debaten las fechas sobre las que es pertinente establecer Comisiones de la verdad, hacer investigaciones judiciales o definir reparaciones para víctimas de guerras. En este punto también se juega la legitimidad de unas luchas y la visibilidad de algunos actores por mucho tiempo acallados por los medios oficiales, pero también la responsabilidad legal y moral por crímenes atroces, junto a la no menos importante designación de presupuesto oficial para tal empresa.

Los avances en la historiografía, el afán de novedad y la urgencia de responder a ciertas expectativas sociales explican parte de la emergencia del campo de la historia del tiempo presente en los últimos años, según Fazio (2007). Para el autor, tales dinámicas son impulsadas, en la última década del siglo xx, por la caída del Muro de Berlín y los procesos de globalización. En tal sentido, el tiempo de la política fue relegado por los cambios económicos y tecnológicos como eje estructurante, bajo la primacía de la economía y el mercado, desvinculando el presente del pasado y transformando todo en presente, en inmediatez. Ya lo había sentenciado Hobsbawm (1994) al indicar que una de las principales rupturas del siglo anterior consistió en la

ruptura del vínculo entre generaciones, entre pasado y presente. Así las cosas, la historia del tiempo presente, "al tiempo que es una perspectiva de análisis de lo inmediato, también debe considerarse como un periodo. (…) La historia del tiempo presente no sólo es una inquietud de los historiadores, sino una necesidad social que nos debe permitir entender las fuerzas profundas que están definiendo nuestro abigarrado presente" (Fazio, 2007, p. 51). Además, para Jelin (2003), más allá del clima de la época, el tema de la recuperación de eventos pretéritos se torna trascendental para la sociedad cuando estos se articulan a hechos traumáticos de carácter político, a eventos de represión oficial y a situaciones de dolor colectivo.

Hoy, en forma creciente, acontecimientos de reciente detonación han venido preocupando la agenda pública y la labor de historiadores en una disputa territorial con otros cientistas sociales, "asunto que no ha estado exento de debates de carácter disciplinar respecto a quién corresponde este recorte temporal de lo social" (Herrera, 2009, p. 13). Tal polémica paulatinamente se ha traslado a la escuela, en especial a la enseñanza de las ciencias sociales y la historia, cuyo interés pedagógico profundiza el debate en tanto dichos acontecimientos hacen parte de la memoria social por su carácter político y suscitan diferentes posicionamientos por su actualidad. Muchos de los protagonistas de estos eventos no han muerto, y, los que no están siguen vivos en las memorias de grupos y comunidades que consideran que hay crímenes impunes, victimarios sin juzgar y otras historias por contar.

La memoria, en tanto presente del pasado, según González (2009), explicita su carga política al generar un espacio para la acción de las víctimas, gracias a la puesta en marcha de resistencias a las estrategias al acallamiento deliberado a las que han sido sometidas. Sin embargo, para Colombia, a propósito de la época de la llamada Violencia (1946-1958), el autor considera que esta fue relegada al espacio de no-representable y no-memorable, cuyas víctimas quedaron en una fría estadística, con victimarios en el anonimato. Esta falta de memoria exaltó sólo la figura de Gaitán en este periodo histórico, quien al personificar la memoria "al mismo tiempo anuló la memoria de los demás" (p. 87).

En medio de las anteriores tensiones entre historia, memoria e historia reciente, y más allá de sus conceptualizaciones, Cuesta (2015) propone una alianza entre historia y memoria para el signo del pensamiento crítico. Dicha conjunción consiste en el reconocimiento de múltiples tramas de memorias individuales y sociales que coexisten en el espectro social, o, en sus términos,

*dispositivos de rememoración*; dichos dispositivos provienen de grupos con capacidad de crear versiones compartidas de un pasado común. La historia académica sería un dispositivo más. Así las cosas, para este autor, la historia, "produce discursos racionales sobre el pasado con pretensión de validez y de "verdad" desde un método de conocimiento y un lugar institucional configurado como comunidad científica o epistemológica, dentro de la que predomina un régimen de verdad fundado en la necesidad de convertir al historiador en científico social" (p. 101). Por tanto, el historiador debe reconocer que reconstruye el pasado a partir de sus marcos cognitivos, y debe propender por hacer un uso público de su saber en pro de la formación de la identidad democrática de los ciudadanos. Para tal fin, el autor, destaca cinco aspectos de la memoria: individual, social, histórica, conflictiva y selectiva. En efecto, lo individual quiere decir que el sujeto es el protagonista del recuerdo, pero tal dinámica sólo es posible en medio de circunstancias sociales que escapan al propio sujeto. Esta limitación impone un ejercicio de distanciamiento o de reflexión sobre los propios marcos interpretativos. Además es una historia genealógica porque sospecha del presente, lo problematiza y busca en el pasado las causas de los engaños; y es crítica ya que niega el objetivismo y el criterio de verdad fruto de una imposición dominante. Para Cuesta (2015), este ejercicio de la memoria se convierte en arma de lucha de las clases subalternas para no caer en la tentación de acudir al pasado cual pieza de museo y, más bien, esgrimir explícitamente su cariz político.

En síntesis, se hable de historia reciente, pasados traumáticos, memoria, o términos similares, dichas nominaciones ponen de relieve la importancia de acontecimientos violentos que, mirados en retrospectiva, activan intereses y pasiones en el presente, bien sea por su carácter controversial, inacabado o políticamente comprometedor, en el que las víctimas o sus herederos sienten maltratada su dignidad. Esta especie de disputa por el pasado ha puesto de manifiesto una tensión contemporánea entre historia y memoria, lo subjetivo y lo objetivo, lo estructural y lo individual, aspecto que es resuelto, para efectos del presente trabajo, por medio de una empatía (Traverso, 2007) que resalta su complementariedad y solidaridad, lejos de confusiones epistemológicas pero nunca de oposición radical. Interesa, más bien, subrayar que dichos pasados importan en tanto activan sensibilidades morales y políticas que contribuyen a perpetuar o modificar en orden social vigente, así como las posibilidades de incidir en las representaciones y proyecciones sobre el futuro.

En la presente investigación, se identifica la dificultad de nombrar la conexión de las realidades escolares con términos como memoria, historia reciente,

pasado reciente, pasados en conflicto, pasados traumáticos, y, para el caso colombiano, violencia política y conflicto interno, no sólo porque conceptualmente cada uno de ellos conduce a debates inacabados cuya aclaración no es el propósito de la presente obra, sino porque el uso que docentes en ejercicio le dan a tales nominaciones varía en función de los contextos, la formación que recibieron y la temática escolar trabajada, aunque, en conjunto, aluden a un pasado reciente del país, signado por la violencia política y la guerra interna, y que para el caso, son tema de gestión en el aula de clase. En este marco, es pertinente ampliar la relación entre la dinámica escolar y el estudio de la historia reciente, tema del siguiente apartado, con la salvedad que quizá el término más adecuado es *enseñanza del pasado reciente*, para el presente estudio, dada la importancia reiterada y casi que exclusiva a la referencia cronológica en la escuela. El uso del concepto historia reciente que implica toma de distancia, sistematicidad y mínimos consensos, probablemente aún no es pertinente para la dinámica escolar colombiana que se interesa por tramitar estos contenidos.

# Capítulo 2
# El pasado reciente y su enseñanza

En los últimos años se ha afincado en la producción académica educativa y de las ciencias sociales el concepto de enseñanza de la historia reciente/presente o del pasado reciente para aludir a los fenómenos de cercana sucesión que han afectado la dinámica de las sociedades, particularmente latinoamericanas y que han sido incluidos como tema del currículo. En otros países se nombra como enseñanza de cuestiones socialmente vivas (Pagés y Santisteban, 2013), o de enseñanza de aspectos históricamente relevantes (Falaize, 2010). Sin importar el nombre que se dé, un componente inobjetable en la perspectiva sobre estos acontecimientos está dado por las opciones ético-políticas que los docentes hacen sobre la selección de los contenidos y las metodologías sobre las temáticas de estos pasados a enseñar (Carretero, 2005).

Para el continente, según Jelin (2003) los estudios sobre la memoria y la historia reciente que florecen en los años noventa provienen de pujas de décadas anteriores, en concreto del desarrollo de movimientos sociales en pro de los derechos humanos, en el que, según la autora, se encarna un nuevo marco interpretativo de la esfera pública, y una nueva relación entre los actores sociales y las instituciones del Estado. De alguna manera, la oleada neoliberal pretendió saldar deudas con los pasados violentos con el ánimo de legitimar presentes democráticos y generar consensos respecto a la construcción de futuros distintos.

En ciertos países de latinoamericanos, especialmente en aquellos que padecieron la experiencia de las dictaduras, se generaron espacios impulsados por varios agentes para la circulación de los significados de hechos del pasado en la escuela (Jelin y Lorenz, 2004; Funes, 2006; Higuera, 2012). Así, la enseñanza del pasado reciente en estos territorios se tomó como una oportunidad de lucha política por debatir verdades oficiales y hacer visibles otros actores, así como lecturas proscritas y alternativas respecto de lo acontecido. Además, dicha iniciativa pretendió incentivar en las escolares toma de posición ético-política ante a conflictos pretéritos y presentes de grupos y fuerzas alternativas que chocaron contra el poder hegemónico, es decir,

más allá del reconocimiento de versiones alternativas, la enseñanza de la historia reciente con sus implicancias pedagógicas se utilizó abiertamente en algunos contextos como escenario deliberado de formación política escolar (Arias y Ruiz, 2013). En este sentido, para Kriger (2011),

> 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 (p. 49).

Si bien la introducción al currículo del pasado reciente no ha sido ajeno a problemas e inconsistencias (De Amézola, 2008), su presencia en la escuela es un hecho y su impacto se ha sentido en muchos países, sobre todo los golpeados por fuertes conflictos sociopolíticos de enorme trascendencia. La escuela y la enseñanza de las ciencias sociales son desacomodadas por importantes fenómenos sociales no muy lejanos cuya comprensión suscita bastante polémica. Esta intromisión inconclusa a la escuela de ciertos pasados candentes ejemplifica con fuerza el carácter parcializado que siempre han tenido los contenidos de la enseñanza de lo histórico (Arias, 2005), y que ahora, a propósito de eventos desgarradores para la sociedad, tiene un importante rol para que tales acontecimientos no se vuelvan a dar. Por ello, se puede decir con Levín (2007), que no es suficiente recusar ciertos hechos, no alcanza con repetir frases de conjuro contra un pasado lamentable (*Nunca más, Basta ya*), más bien, dice la autora,

> el desafío es acompañar a los estudiantes en la construcción de una perspectiva crítica que les permita comprender por qué sucedió lo que pasó, comprender qué rasgos, qué características (…) posibilitaron que ocurriera lo que ocurrió y comprender, asimismo, por qué ese pasado ha sido recordado de los modos en que ha sido recordado (p. 177).

En esta línea, según Kriger (2011), la otrora misión de la escuela que enfrentaba lo cognitivo y lo identitario se tensa aún más con la enseñanza de aquellos pasados violentos, al tiempo que hace vigente la importancia de los debates públicos sobre las memorias en las sociedades del siglo XXI, especialmente aquellas que están tramitando memorias dolorosas. Así, los contenidos y sentidos de este pasado asimilado en la escuela son controversiales,

conflictivos y, sobre todo, objeto de desacuerdo por parte de diferentes agencias sociales. En este marco surgen las siguientes preguntas: ¿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 que llevan al aula?, y aún más, ¿qué contenidos privilegian enseñar de los pasados traumáticos y por qué? Interrogantes pertinentes respecto a esta realidad y sus posibilidades o no de enseñanza. En este mismo sentido, a tono con las ideas de Jelin (2003), hay una lucha por las representaciones del pasado, y estas luchas implican, por parte de 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 (p. 40).

Los pasados recientes que se resisten a pasar, obstruyen la comprensión del presente, son problemáticos para la sociedad y para el modelo de escuela y educación que toma distancia de las versiones oficiales, consignadas especialmente en los libros de texto, en plataformas virtuales del Estado o en lineamientos curriculares, sobre todo, cuando este pasado pone en sospecha la legitimidad de la institucionalidad (Carretero y Borrelli, 2010). La enseñanza de la pasado reciente, con frecuencia, puede ser molesta al Estado y a grupos del poder que han sido victimarios o cómplices con hechos que violan los derechos humanos de personas y comunidades y que, además, han posicionado sus interpretaciones como únicas, a propósito de lo que pasó con los influyentes recursos materiales y simbólicos que tienen a su disposición. En síntesis, la enseñanza de los pasados recientes interpela la lógica de los tradicionales currículos escolares centrados en el abordaje de lo histórico y lo social, a la vez que remueve a la escuela en su conjunto al introducir unos temas discutibles y complejos vinculados a acontecimientos políticos de reciente ocurrencia, que no sólo incitan pasiones de todo tipo sino que exigen revisar los currículos oficiales.

Por otra parte, los relatos que los sujetos exponen sobre pasados recientes en la escuela, casi siempre son intervenidos por determinadas posturas políticas (Ruiz y Prada, 2012), ya que convocan identidades, filiaciones, proyectos comunes y opciones ético-políticas. En efecto, para Ruiz y Prada (2013), "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" (p. 75). En otras palabras, las miradas que las personas establecen sobre los pasados conflictivos de su país no son neutras, ya que se trata de una narrativa que, además de perfilar reflexiones, acontecimientos y personajes, esto se hace a propósito de una comunidad imaginada (Anderson, 1993), es decir, sobre un ideal colectivo, un *nosotros* sobre el que hay adhesiones, afectos y sentidos de pertenencia difícilmente removibles.

Es más, las opciones, juicios y sentimientos presentes sobre el *nosotros* nacional determinan las lecturas sobre el pasado, incluido el más reciente. Dice Pérez (2009) que 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" (p. 27). Por ello tiene sentido pensar la lectura del pasado próximo en clave de 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 la dinámica escolar sobre el pasado 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 trayectorias predeterminadas. Incluso la asunción de relatos sobre el pasado clausurantes, lineales, románticos y desconectados con el presente, insinúa cierta representación sobre la política del hoy, en tanto orden social deseado, aunque deliberadamente se declara apolítica. Para Lechner (2001), a la luz del presente, las memorias seleccionan e interpretan al pasado, adicionalmente "los usos de la memoria pueden justificar la repetición del pasado como legitimar la transformación del presente" (p. 62), y ello tiene que ver con el modo de vivir el orden social vigente que la escuela reproduce o fractura.

Por ello, en las construcciones hechas sobre el pasado reciente trabajadas en la escuela y fuera de ella, afloran concepciones de sujeto político, de ciudadanía y de nación (Arias, 2015), sin embargo, sin desconocer su fuerza, tales impulsos no son acogidos linealmente por las todas personas, que siempre tienen la posibilidad de adaptar, reconfigurar o resistir la presión de la cultura hegemónica. Es así que, en razón de esta relación dinámica, cualquier generalización es abusiva y por tanto tienen vigencia estudios situados, contextualizados y acotados en el tiempo y el espacio.

## La enseñanza de la historia reciente en América Latina

Para efectos de comprender el abordaje de los pasados en conflictos en el aula del contexto latinoamericano, en el presente apartado se hace una breve exposición de algunos trabajos de los casos de Argentina, Chile, Perú y Uruguay. Como constante se observa que el camino que condujo a la presencia de la violencia política en las aulas ha convocado choques y dificultades, también que las disputas de los protagonistas de los sucesos trágicos del pasado se trasladan a la escuela, a las políticas educativas y a los libros de texto de cada país, al momento de validar contenidos a ser aceptados. Finalmente, las investigaciones denotan la distancia entre los requerimientos de los postulados oficiales y las rutinas y cotidianidades del aula, con docentes no siempre formados para asimilar estos contenidos o prejuiciados por sus experiencias personales durante las épocas del conflicto. Veamos.

Respecto a lo sucedido en Perú, por ejemplo, que no padeció de una experiencia de dictadura militar, son valiosos los análisis sobre la manera como fue prescrito en el aula el conflicto dado entre el Estado y los grupos insurgentes desde 1980 hasta el 2000, fecha en que Alberto Fujimori dejó el poder luego de diez años. La Comisión de la Verdad y la Reconciliación creada para esclarecer los atropellos de esa época de terror sugirió, en 2003, que el tema de la violencia fuera tratado en las aulas (Trinidad, 2004). De manera que su incorporación se ha dado a partir de los libros de texto que distribuye el Estado en las escuelas del país. Este hecho no sólo ha despertado la airada reacción de políticos de derecha, sino que cuenta con la reticencia de maestros y familias víctimas del conflicto, que temen centrarse en este punto.

Según Trinidad (2004), el tratamiento del conflicto en la escuela peruana una vez pasada la guerra se complejiza por la participación del magisterio en su decurso en los años de confrontación, bien como víctimas de los actores armados, como objeto de políticas de persecución estatal o incluso como militantes guerrilleros. En 2013, ante la divulgación de reportajes que supuestamente afirmaban el desconocimiento de los jóvenes del pasado nacional, el Ministerio de Educación de este país exigió que los libros de texto incluyeran los hechos de violencia de los ochenta y noventa, y que se organizaran cursos de actualización para maestros de todo el país (Valle y Escobar, 2014).

Por su parte, en Argentina, como en otros países, las preocupaciones por la memoria se dan luego de la dictadura militar, padecida para este país entre

1973-1983, aunque la épica lucha de las Madres de la Plaza de Mayo[5] se inició durante la dictadura misma. Luego de varios momentos políticos de esta nación, que incluyeron amnistías para los militares involucrados en situaciones de tortura y asesinato, y otras leyes que premiaban la impunidad para crímenes de Estado, se vivió un periodo de silencio y olvido durante la primera década de 1990 (Lorenz y Winn, 2014). Sin embargo la movilización social y la actividad de organizaciones civiles, buscaron otros caminos de divulgación ante la falta de justica para presionar cambios políticos. Al calor de los problemas que trajeron medidas neoliberales, y de la crisis de inicios de la década del 2000, no sólo el panorama político argentino cambió, sino que también el lugar de la memoria y de la escuela en la enseñanza de los derechos humanos. Según Lorenz y Winn (2014), "para las organizaciones de derechos humanos que estaban más acostumbradas a relaciones tensas y hostiles con el Estado, los años de gobierno de los Kirchner marcaron un tiempo de la memoria que estaba cercano a un sueño realizado (p. 109). El riesgo ahora se ubicaba en la dependencia y cooptación por parte del gobierno.

Durante la primera década del nuevo gobierno, proliferaron acciones de todo tipo en torno a la memoria, reapertura de juicios contra militares, así como proyectos escolares para llevar al aula versiones históricas del pasado padecido. A este nivel cabe destacar el texto de Dussel, Finocchio y Gojman (2003), que sirve de base a nivel nacional para tratar el tema de la dictadura en la escuela desde una perspectiva didáctica e histórica. Las autoras hacen una adaptación del informe *Nunca más* de 1984 y complementan con datos, actividades y preguntas para ser abordadas en los salones de clase, con el fin de "revisar la historia y de formar una memoria colectiva que se confronte con las heridas de este pasado reciente para clausurar la posibilidad de que otra vez suceda algo similar" (p. 11).

Para González (2012) la incorporación del pasado cercano en el currículo argentino empieza en 1993 con una nueva ley educativa bajo el argumento de consolidar la democracia; luego, en el 2004, con una ley federal del Ministerio de Educación comienza otro proceso de cambio curricular, y en el 2006 una nueva Ley General de Educación ubican a la historia reciente y a

5 Las Madres de la Plaza de Mayo fue un grupo de mujeres que se organizaron a partir de la búsqueda de sus hijos e hijas desaparecidas —muchas de ellas mujeres embarazadas— durante la dictadura argentina. Ha sido emblemático su accionar en el espacio público internacional para hacer visible los problemas de derechos humanos en su país. Pasada la dictadura, pasaron a llamarse Abuelas de la Plaza de Mayo, han recuperado ciento veinte nietos y recibido varios premios internacionales por su accionar. Actualmente se encuentran divididas en dos grupos.

la memoria social como elementos centrales. Para la autora, estos avances no se deben tanto a los aportes de la historia académica, como a "los aportes de otras ciencias sociales; así como a la ya citada vigencia y presencia pública de las luchas de la memoria" (p. 11). Adicionalmente, las distintas reformas educativas aumentaron la densidad y complejidad del estudio del fenómeno de la violencia sufrida, lo mismo que nuevos contenidos, como el exilio, el modelo económico en juego y la Guerra de Las Malvinas. Por otra parte, la autora comenta la importancia de instaurar en la escuela la conmemoración del 24 de marzo —día del golpe militar— y el 16 de septiembre —día del estudiante—, aunque no deja de plantear sus limitaciones en términos del establecimiento de una narrativa despolitizada y ahistórica que privilegia el sensacionalismo y una débil conexión con las problemáticas del presente.

Por su parte, el caso de Chile, al igual que en Argentina, padeció una dictadura, de 1973 a 1990 regentada por Pinochet. Allí, los impulsos legales a la pedagogía de la memoria, estuvieron precedidos por importantes iniciativas de organizaciones de derechos humanos y por el activismo desde el campo de la cultura (Stern y Win, 2014), especialmente con el cine y los museos de la memoria. Según Rubio (2013), los gobiernos posdictatoriales chilenos acordaron mantener el modelo de mercado y despejar espacios de participación para poder garantizar la gobernabilidad, para ello implementaron programas de formación ciudadana e incorporaron el pasado reciente en la escuela, en un contexto en el que adicionalmente se tenía una preocupación frente a unas nuevas generaciones apáticas, conflictivas y ajenas a la crudeza del régimen sufrido. A tenor con estos propósitos, la reforma curricular impuesta a finales de 1990, en el caso de las asignaturas de historia y geografía, partió de lo particular a lo general dejando a los centros educativos la potestad para definir los contenidos específicos. Según la autora, "el pasado reciente requería ser incluido desde un marco explicativo que dejara paso a la construcción del consenso con los jóvenes, pero que recogiera las prescripciones éticas y políticas establecidas por [el gobierno de] la Concertación" (p. 348). Una nueva reforma en el año 2010 intentó confrontar versiones encontradas sobre lo sucedido, a la vez que equiparó todos los actores de la violencia diluyendo culpas y responsabilidades.

El debate sobre la incorporación del pasado en Chile aún está abierto, prueba de ello fue la polémica despertada en 2012 cuando el Ministro de Educación quiso cambiar el término *dictadura* de los por libros de texto por uno supuestamente más neutro: *régimen militar*. El tema del autoritarismo

de Estado en la escuela es tan ambiguo como lo es en la sociedad chilena, que oscila entre el juzgamiento y el perdón, entre la verdad y el olvido, entre la participación y la resignación.

Cambiando de país, la situación de Uruguay, es el ejemplo de institución del olvido como forma de defender el modelo de democracia (Demasi, 2004). Las versiones de la dictadura de este país, sucedida entre 1973 y 1985, produjeron enfrentamientos entre los partidos políticos, particularmente con la reforma educativa de 1988 para el programa de historia del ciclo básico de secundaria, y con la de 2003 para la historia contemporánea, acusadas de excesivamente politizadas y parcializadas. Hasta la década de 1990, las luchas por la memoria en las políticas públicas en este país estaban muy enfrentadas, entre quieres denunciaban las violaciones a los derechos humanos acaecidas y sectores eminentemente conservadores que veían la dictadura como una reacción necesaria al combate contra la subversión. En el siglo xxi esta confrontación se suavizó y se impuso el discurso de la reconciliación, como en otros países, ya que en los gobiernos de distinta orientación (Batlle, Vásquez y Mujica) "estuvo presente la idea de que era posible, a través de gestos simbólicos, contribuir a desarrollar una memoria de consenso entre los sectores políticos que aseguraría cerrar las heridas del pasado (Marchessi y Winn, 2015, p. 199).

Para la década del 2010, en medio de un nuevo contexto político, Uruguay se pone a la vanguardia del tema de la pedagogía de la memoria al incorporar decididamente algunos tópicos de la dictadura en el currículo oficial, con el deliberado interés de aportar a que los jóvenes adquirieran un compromiso con la democracia y los derechos humanos de su país, aunque las tensiones entre los políticos y los historiadores aún no se resuelven.

En síntesis, estos casos de apropiación de la memoria en algunos países latinoamericanos, pone de manifiesto el carácter controversial que tienen los contenidos escolares ligados al pasado reciente por varios motivos: primero, porque llevan al aula temas políticamente comprometedores para el presente en tanto invocan intereses respecto a las causas y consecuencias de los sucesos padecidos; segundo, porque el lento ritmo de la escuela recibe el impacto de coyunturas políticas cambiantes que vuelven aceptables ciertos discursos sobre el rechazo a la violencia y solidaridad con sus víctimas, pero son modificados gracias a nuevos intereses y contextos que hacen posible nuevas lecturas y otros protagonistas; y tercero, porque son los maestros quienes concretan las políticas educativas, y ante hechos dolorosos, se

imponen sus imaginarios y sus experiencias biográficas respecto a los acontecimientos del pasado cercano, de manera que puede existir una enorme brecha entre las postulados oficiales y las rutinas de las aulas, de las cuales aún se sabe poco.

## La enseñanza del pasado reciente en Colombia

Herrera, Ortega, Cristancho y Olaya (2013), en una interesante articulación de la enseñanza de la historia reciente con la pedagogía de la memoria, indican que, a diferencia de otras naciones de la región como Argentina, Chile o Uruguay, en Colombia no se han formulado políticas educativas que contemplen el trabajo en las aulas escolares de la enseñanza de la historia reciente. Ante la carencia de iniciativas oficiales, han proliferado iniciativas desde movimientos sociales y de grupos organizados de la sociedad civil, especialmente de colectivos de víctimas y de derechos humanos. Para los autores, la enseñanza del pasado reciente, en tanto categoría que explica la pedagogía sobre el conflicto interno, se ha fortalecido en el país debido al activismo de los movimientos sociales y de agentes de la educación popular. En el marco de esta particularidad, en el presente apartado se exponen algunos trabajos cuyo objeto ha sido las versiones de la violencia política de las últimas décadas tramitadas en los currículos de las escuelas colombianas o en los imaginarios de los distintos miembros de la comunidad educativa, es decir, interesa la historia del conflicto en los diferentes repertorios orales o escritos que son producidos en o para la escuela. Por tanto, vale aclarar que 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. Para este efecto, dicha producción ha sido agrupada en tres grandes ejes de acuerdo a su abordaje metodológico: *documental*, *narrativo-testimonial* y *didáctico*. Esta división sólo es útil para fines analíticos, pues los documentos consultados exhiben mezclas y conjunciones difícilmente escindibles, incluso varios autores o una misma obra aporta en varios de estos ejes.

De acuerdo con la literatura observada, es posible afirmar que la enseñanza del pasado reciente es un campo estratégico de reciente construcción en Colombia, que se inicia a finales de la década del 2000 y que concita voluntades de la academia, el Estado y de la sociedad civil, no sin apremios 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, si bien hay conocimiento de las políticas escolares y las líneas editoriales al respecto, muy poco se conocen estudios que den cuenta sobre 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 en torno a dos universidades públicas: la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

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. Sobre este grupo resulta clave mencionar el trabajo pionero de las investigadoras de la Universidad Pedagógica Nacional —UPN— Rodríguez y Sánchez (2009a), cuyo propósito fue presentar las discusiones sobre enseñanza de la historia, desde la legislación educativa, la manera como su orientación ha dificultado la presencia del conflicto como tema escolar, y, adicionalmente, proponer un esquema de trabajo pedagógico para incorporarlo en el aula, en la perspectiva de incentivar posiciones críticas sobre las dinámicas de la guerra interna en el país. Para las autoras, las variadas reformas curriculares implementadas en Colombia interesadas en lo social y lo histórico no han contemplado seriamente el pasado 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 para trabajar el tema tiene que ver con aspirar a trabajar la memoria en un país en guerra, lo que impide la toma de distancia en tiempo respecto a lo sucedido y lo que, además, pone en riesgo la vida de quienes se interesan por mostrar la guerra desde la escuela.

Otros trabajos en esta línea son los del grupo Cyberia (2009; Aponte, 2012) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, centrados en problematizar la exclusión en la enseñanza de las ciencias sociales de discursos, intereses y memorias acerca de lo acontecido en el periodo de la violencia iniciada a finales de la década de 1940 en su versión oficial. Para ello,

estas investigaciones retoman, desde las herramientas foucoltianas, los lineamientos, los estándares curriculares y los libros de texto para el área de ciencias sociales, así como la prensa de la época de estudio. Las visiones escolares de este periodo, según los investigadores, "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 los autores, los documentos imponen un discurso oficial que hace evidente la omisión de otras voces en la versión de la época de la violencia en la escuela, situación que redunda en la dificultad para construir una memoria colectiva que contemple el aportes de amplios sectores de la población, históricamente excluidos; por ello, tiene sentido, como alternativa pedagógica, la recuperación de la historia popular y los saberes comunitarios, por medio de la historia oral y otros saberes subalternos.

Por su parte, las investigaciones publicadas por González (2014a y 2015) postulan la existencia, desde mediados de siglo xx, de varias generaciones de textos escolares de acuerdo a la forma como fueron editados en ellos el periodo conocido como *La Violencia*. La autora profundiza en los textos y sus narrativas en relación con las coyunturas políticas y las características de la industria editorial, como determinantes en la forma como es tapada, problematizada o reducida la violencia de mediados de siglo. Al mismo tiempo, la autora se pregunta por la incidencia de la forma como es representado este periodo de forma unidireccional en la formación política de los escolares y, en general, en términos de la configuración de la cultura política del país. La investigadora llama la atención por la forma como las distintas cohortes de textos ignora a las víctimas de la violencia, excepto en los libros más recientes, aunque sin rostro, sin identidad; también se desconoce el conflicto, no hay manejo de la dimensión histórica en profundidad, además se "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, 2014b, p. 47), o los manuales privilegian las competencias ciudadanas sin vínculo con el pensamiento histórico y la realidad nacional. Señala la autora, 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 no es menos alentador, por cuanto los conflictos se dan sin dimensión histórica, se acentúa lo exclusivamente 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).

Continuando con el enfoque documental, Mateus (2014) 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 más interesantes y motivadoras las clases, 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 las unidireccionalidad y aparente neutralidad de la historia escolar.

Por su parte, Amaya y Torres (2015), realizan un rastreo de las leyes que han regulado la enseñanza de las ciencias sociales en el país, indican su paulatino debilitamiento en el marco de las políticas públicas contemporáneas en desmedro del saber disciplinar. Para contrarrestar este efecto los autores proponen la *pedagogía de la memoria*, en tanto 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). También proponen que esta pedagogía no renuncie a la enseñanza de la historia y la geografía para comprender la realidad nacional, que se conecte la política educativa con las elaboraciones sociales de la memoria y que se reconozcan los diferentes ejercicios existentes de producción de conocimiento. Para terminar, los autores exponen las iniciativas de varias organizaciones sociales que se nuclean en torno a la memoria y los derechos humanos consultadas en bases de datos públicas y que están fuera del sistema educativo formal, pero que representan los esfuerzos sociales y políticos por valorar la tradición crítica en el escenario actual.

Otro estudio consultado en este agrupamiento es el de Duque (2015), de carácter descriptivo y metodológicamente realizado a partir del análisis de contenido, cuyo objetivo fue comprender la representación del conflicto colombiano en los textos escolares de ciencias sociales en básica primaria

(2003-2013), basada en la idea de transposición didáctica y la forma de enseñanza. Esto permitió hacer comparaciones con otros discursos en *corpus* nacionales e internacionales. Entre los hallazgos se menciona que los aspectos más comunes del conflicto abordados en el contenido discursivo de los libros fueron las dinámicas violentas e ilegales dadas por las agrupaciones armadas; por su parte en las actividades de los manuales propenden por llegar a una solución conjunta del conflicto; y en la iconografía se incentivó el reconocimiento de las víctimas de los sucesos violentos. En síntesis, el libro de texto escolar, para la autora, 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.

También en la línea de análisis de textos escolares Padilla y Bermúdez (2016) presentan un estudio con manuales recientes y un informe del Grupo Memoria Histórica, en los que hacen visibles en unos y otros las estructuras narrativas, las explicaciones que ofrecen respecto a las causas de la violencia y la manera como son representadas las víctimas. Según las autoras, los libros de textos 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 sólo en la medida en que guardan relación con la secuencia de acciones y reacciones de los gobiernos" (p. 233). Sólo los grupos al margen de la ley son los protagonistas de la violencia y de las violaciones a los derechos humanos. Por su lado, el informe *¡Basta ya!*, continúan las autoras, busca explicar el conflicto en toda su complejidad a la vez que profundiza en la transformación y degradación del mismo, y también da un fuerte protagonismo a la voz de las víctimas, situación que puede ser explicada, por el carácter investigativo y no comercial del documento y por la orientación ideológica de sus elaboradores.

Como se puede apreciar, los estudios sobre los documentos descritos atrás y que toman como foco la violencia y el conflicto interno en la escuela han priorizado las normas educativas nacionales, sobre todo los libros de texto y, en menor medida, la prensa. No hay análisis sobre planes de estudio, cuadernos, observaciones de clases, memorias de docentes u otros registros escritos de lo 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 suficientes al tema de la confrontación armada reciente en

el material consultado y en la prominente distancia entre el conocimiento disciplinar y el abordaje escolar de la historia reciente. En palabras de Torres (2012), "la política educativa y la política de la memoria transitan por caminos incongruentes en cuanto a lo que proponen y las condiciones materiales para llevarlo a cabo" (p. 176), por lo que resulta imperativo generar consensos en torno a valores democráticos.

Otro eje que aglutina la producción en Colombia, es la *enseñanza sobre la violencia política y la narrativa testimonial*, que se refiere a trabajos centrados en describir los relatos de docentes y/o estudiantes en relación con el conflicto interno, sus causas, consecuencias, protagonistas y otros aspectos. Al igual que en el anterior agrupamiento, 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, importante para este grupo pero también por ser quizá de las primeras investigaciones sobre el conflicto armado y su tramitación en el aula en Colombia, es la investigación de Guerrero (1998) en la que de la mano de entrevistas a la comunidad educativa se rastrea el impacto de la violencia y la urbanización en las escuelas rurales, con peculiar énfasis en las expectativas truncadas en los jóvenes por la presencia de actores armados en las regiones indagadas. Para la autora, esta intromisión de la guerra en las cotidianidades escolares produce el inevitable involucramiento de los estudiantes, como informantes o como militantes, y su deseo de emigrar a las ciudades.

Por su parte Larreamendy (2002), en una investigación hecha desde la psicología social, indagó a un grupo de niños y jóvenes escolares, en el 2000, acerca del nacimiento de las guerrillas. Dichos relatos se reconocieron como esquemáticos, dicotómicos y pobres en la referencia a actores, en los que no hubo espacio para datos históricos específicos, ni explicitación de múltiples perspectivas explicativas. Estos inconvenientes son explicados por el autor por la dinámica escolar, social y política de la realidad colombiana, lo que a su vez es un síntoma de la dificultad "para hacer de la vida un proyecto, para concebir el futuro no como un espacio ideal habitado de Esthers de difícil o imposible realización, sino como el desarrollo de un relato en el cual […] cumplimos una función (p. 220). Para Larreamendy (2002), la llamada por él *orfandad pedagógica*, que da cuenta de los vacíos cognitivos de los escolares y un imaginario social bastante extendido que vincula

pobreza y violencia, puede suplirse por medio del pensamiento histórico incentivado en la clases escolares, compatible con el ejercicio ciudadano, la alteridad, la argumentación, la contrastación de fuentes y con la tolerancia política efectiva.

En esta línea testimonial, el trabajo de Suárez (2014), tomó un grupo de jóvenes estudiantes para indagar sus pensamientos sobre el conflicto armado y los tratados de paz firmados a la fecha en el país. La autora encontró que la influencia familiar es notable respecto a lo que los estudiantes dicen sobre el conflicto interno, al tiempo que sentencia 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, los estudiantes son escépticos ante las reales posibilidades de transformación social que puedan efectuar en el futuro. En este marco, la investigadora invita a la generación de espacios reales de trabajo en las escuelas con miras a modificar las representaciones escolares que contribuyen a la pasividad y el conformismo. Algo similar se concluye en el estudio de Higuera (2015), quien trabajó con estudiantes de tres instituciones capitalinas, indagando sobre los orígenes del conflicto. Al respecto encontró muchas imprecisiones, omisiones y falsedades históricas en los relatos de los muchachos, aunque algunos alcanzaron versiones más atinadas de la problemática. El autor concluye que pese a la identificación de los participantes con las personas que han sufrido y a una crítica al sistema socioeconómico que agudiza la inequidad, sobrevive un pesimismo respecto a las formas de la política, sobre todo la participación, y se culpabiliza mayoritariamente a la guerrilla de las acciones negativas del conflicto, al tiempo que se insiste en la lectura moralista de la confrontación entre malos y buenos.

Cercana a la anterior investigación, Arias (2015) realizó un estudio cuyo propósito fue profundizar en la relación entre la enseñanza del pasado reciente en Colombia y la formación moral. Para tal efecto el autor redacta los resultados de un estudio situado con jóvenes que pone en evidencia la configuración moral como filtro inobjetable para el aprendizaje de la historia en la escuela, especialmente la relacionada con la violencia de las últimas décadas. De acuerdo a los relatos proporcionados por los estudiantes participantes se considera que los prejuicios morales ocluyen la posibilidad de análisis decantados y ricos respecto a la realidad reciente, a la vez que se marca una saga narrativa maniquea entre víctimas y victimarios, de manera que las posibilidades de protagonismo político de los escolares se vislumbra

escaso e ineficaz, a la vez que 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, lo que permitiría la apertura de horizontes y lecturas más complejas y variopintas de los sucesos del pasado reciente.

Otro trabajo, pero esta vez con jóvenes que padecieron el conflicto, es el de Pérez (2012), realizado desde un enfoque hermenéutico. Allí el autor recaba en las narrativas de estudiantes del sur del país respecto a 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. El investigador al final de su escrito propone incentivar la toma de postura ético-política a partir del cuestionamiento de las múltiples versiones del pasado reciente, así como promover el apoyo psicosocial desde varias instituciones de la sociedad a las víctimas del conflicto.

Otro estudio en esta línea es el de Cuervo y San Martín (2016), aquí recaba en los relatos de maestros que enseñan en un contexto de violencia aspectos como las metodologías, las fuentes y las concepciones teóricas asociadas a su práctica docente. Los autores concluyen que los docentes utilizan diferentes tipos de diseño curricular, variados libros de texto y la mayoría entiende la violencia en el sentido indirecto o no necesariamente como agresión física; además el profesorado "responde en su cotidianeidad a prácticas curriculares que no son tan disimiles como las llevadas a cabo en otro tipo de circunstancias sociales" (p. 150). Este estudio considera que las concepciones que los enseñantes tienen sobre el conflicto interno y la violencia política condicionan su práctica en el aula aunque los autores no profundizan en cómo el contexto violento incide en esas concepciones o en sus prácticas.

En esta misma línea de acudir a la narrativa testimonial para ocuparse del conflicto en la escuela, investigaciones del grupo *Educación y cultura política* de la UPN (Ortega y Herrera, 2012; Herrera y otros, 2013; Herrera y Vélez, 2014; Caballero, 2014; Ortega, Castro, Merchán y Vélez, 2015; Herrera y Merchán, s.f.) vinculan sus preocupaciones académicas a programas de formación posgradual con varias tesis de maestría y doctorado en 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 puntal estratégico en el marco de las disputas políticas por la memoria, y

convierten esta opción en una estrategia didáctica al acudir, en algunos de sus trabajos, a las narrativas y a los testimonios plasmados en múltiples plataformas sociales y mediáticas; a este tenor, es clave el aporte de este grupo a la configuración del campo, teniendo en cuenta la importancia que le dan a la educación y a la memoria social, que es impulsada desde el espacio de formación de profesores que los miembros del grupo tienen, pero también desde la investigación social y educativa.

Recapitulando, sobre la *enseñanza del pasado reciente y la narrativa testimonial*, es posible colegir que hay dos importantes aristas: la voz de las víctimas como estrategia política de reivindicación de sus memorias, por un lado, y los relatos de los estudiantes y profesores convocados para referirse al pasado reciente, por otro. 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, 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 al pasado reciente en los escolares, tampoco se encontraron suficientes trabajos que reconocieran la voz de los profesores y ninguno la de los padres de familia como fuentes autorizadas sobre lo que pueden ser las memorias del pasado cercano.

Respecto al siguiente eje de agrupamiento de las producciones en el país, esto es, 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 es de nuevo de las profesoras de la UPN, Rodríguez y Sánchez (2009b), quienes hicieron un aporte desde el desarrollo de un programa informático 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. Como contexto de la propuesta las autoras señalan que la rutina escolar oscila entre una enseñanza oficial y una conmemoración

patriotera, lo que "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" (p. 206). Adicionalmente, mencionan la importancia de los trabajos sobre la memoria en la enseñanza, como en otros países del Cono Sur, en particular con los ejercicios narrativos a modo de articulación entre la investigación disciplinar y la investigación pedagógica. Por ello las investigadores trabajaron con diferentes fuentes documentales y artísticas de orden interdisciplinar, que estructuraron en un programa informático que permite establecer consultas y formarse un juicio informado sobre el conflicto interno en Colombia, para que una vez trabajado en la escuela contribuya a la formación política de los estudiantes y se incentiven apuestas alternativas.

Para la misma época del estudio anterior, Quintero (2009) postula una iniciativa para el ámbito escolar, para ello parte de una amplia encuesta hecha a estudiantes universitarios, quienes destacan la importancia de la enseñanza sobre la historia reciente en la educación básica, y particularizan las cualidades de las que debe estar dotado el docente de ciencias sociales que aspire a enseñar temas sobre el conflicto armado y la violencia política en Colombia. El autor considera que los docentes del área deben remover los intereses de aquellos que 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 del docente para que los contenidos escolares ligados a hechos traumáticos no provoquen en su exposición pedagógica efectos contrarios o generen apatía en los estudiantes.

Otra producción consultada en este último eje es la de Londoño y Carvajal (2015), quienes postulan que, a manera de innovación, son pertinentes las pedagogías de la memoria histórica, que sirven para enfocar un trabajo en el aula con objetivos de formación en los estudiantes ante un eventual posconflicto. Se analiza la 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 llevada a cabo en aulas sobre hechos dolorosos del pasado reciente como masacres y genocidios, enfatizando 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 (p. 141).

En la misma línea, están los trabajos de Arias (2016a y 2016b), en el primero acude 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 el potencial que surten al momento de ser retomados pedagógicamente en el aula. El autor propone una ruta de trabajo en las clases para sensibilizar a los escolares respecto a los conflictos padecidos, lo mismo que problematizar los propios registros visuales e incentivar en la escuela el interés por el estudio de la realidad nacional. En el segundo texto, el autor, insinúa un enfoque centrado en la teoría de la *imaginación narrativa* de Nussbaum, que despliega las potencialidades del arte —literatura, teatro, música, poesía, etc.—, y que, a propósito del conflicto interno, sirve como entrada en la escuela para motivar el interés de los estudiantes sobre lo que sucede en su país.

En el mismo sentido de ofrecer posibilidades desde la narrativa literaria, García y otros (2015), arriesgan una escritura que conecta la literatura, la historia y la memoria, con el ánimo de vislumbrar al público las violaciones de derechos humanos que ha padecido Colombia, y sobre todo de dar herramientas para trabajar en la escuela desde estos repertorios culturales con el ánimo de provocar lo que los autores llaman *educación de la memoria*, "puesto que la memoria es lo que somos y lo que estamos siendo en el presente, al tiempo que vislumbra posibilidades de otros futuro" (p. 23). En concreto, se presentan los casos de trabajo en aula con una novela colombiana en clases de primaria, secundaria y educación superior, sus dificultades y aciertos, y las promesas que presentan como actividades para despertar el interés por el drama de los desaparecidos y en general de las víctimas del conflicto. Los investigadores consideran que el abordaje desde la narrativa y la ficción literaria en la escuela abre caminos para acercarse a la comprensión de la realidad reciente del país, para provocar la solidaridad con los que

han sufrido y para explorar alternativas éticas y políticas de reconstrucción ante el drama de la prolongada guerra.

Los recursos artísticos articulados a la memoria social y sus puentes con el contexto escolar también son materia de interés de 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 consulta[6]. La propuesta está construida sobre la base de la indagación crítica, la lectura intertextual y la producción de narrativas, ya que, según las autoras, "estos tres componentes están atravesados por la pregunta como eje orientador, pues consideramos que a partir de esta se promueve la confrontación constante de las comprensiones de los hechos para su construcción en el ejercicio intersubjetivo" (p. 212).

Finalmente, existe un conjunto de iniciativas impulsadas por instituciones públicas y organizaciones sociales o de derechos humanos (Arbeláez, 2013; CNMH, 2015; MEN, 2016; Arias y Medelius, 2015; Giraldo, 2016), que además de recoger la sistematización de experiencias realizadas en 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, o 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 alusivas al eje de la enseñanza del pasado reciente y las propuestas didácticas han sido impulsadas por un colectivo de docentes de la licenciatura en ciencias sociales de la UPN (Rodríguez, 2012; Aponte, Mendoza y Rodríguez, 2014) que han venido implementando en forma sostenida un escenario de formación en el que durante varios años estudiantes para profesorado se gradúan con propuestas pedagógicas conectadas con el conflicto social y armado. Esta experiencia de formación, además del rigor en su abordaje, se esboza como una promisoria alternativa

6 www.cuentoparanoolvidar.com

de formación de maestros en Colombia, espacio descuidado en las facultades de educación, en tanto el proceso se presenta como un plataforma 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 para ser abordadas en aulas con énfasis en la memoria social y el conflicto armado. Otros trabajos de grado, esta vez de la Universidad Distrital y Nacional (Mojica y Castro, 2015; Moreno, 2014; Mojica, 2015; Vanegas, 2017), realizan apuestas en un sentido similar aunque no provienen de un programa sostenido de formación en el tema.

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 para 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 rastreadas en este acápite 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 no se dieron producciones que contemplaran sistematización de experiencias realizadas o reflexiones a partir de implementaciones hechas por docentes en ejercicio.

En resumen, la investigación en Colombia sobre la enseñanza del pasado reciente, independiente de su vertiente —documental, narrativa o didáctica— es un reciente campo de estudio que bordea la década de trabajo, su centro de irradiación ha sido impulsado fundamentalmente desde algunas universidades públicas y desde el Estado, este último centrado especialmente en propuestas para trabajar en el aula. Los variados registros rastreados han estado atravesados por la presencia de la voz de las víctimas, su protagonismo y centralidad se ven como refuerzos argumentales para darle 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. Adicionalmente, es posible afirmar que los estudios situados sobre las políticas educativas, los libros de texto o las narrativas de los escolares enfatizan en los elementos que inhiben la comprensión de la violencia política sucedida en su complejidad y rigor analítico.

Por otra parte, los niños y niñas de primaria, los docentes y padres de familia, los análisis de otras fuentes documentales, las propuestas didácticas

discriminadas para los distintos territorios rurales y urbanos del país, los estudios de orden cuantitativo, los trabajos con víctimas contenidas en la escuela, así como el trascender las miradas deficitarias en las que los saberes escolares siempre pierden frente al supuesto nivel del conocimiento científico, así como el abordaje pedagógico de los museos y de otros lugares emblemáticos o conmemorativos de la memoria, se constituyen no sólo en aspectos aislados o no contemplados en el grueso de la producción consultada, en deudas de la investigación educativa alusiva a la enseñanza del conflicto interno, sino que también se vuelven en promisorias pistas de trabajo para futuras indagaciones en el campo de la enseñanza del pasado reciente en Colombia y más específicamente de la enseñanza sobre la violencia política y conflicto interno.

# Capítulo 3
# El sujeto político y la violencia política

El tema del sujeto político y la subjetividad política es de reciente aparición en el ámbito de las ciencias sociales, ya que por mucho tiempo estas categorías se capturaban analíticamente desde escenarios separados. Solo en las dos últimas décadas su estudio articulado hace parte del repertorio interesado en dar cuenta de la emergencia de nuevos sujetos sociales así como de otras miradas sobre antiguas militancias centradas en la perspectiva de la trayectoria individual. Para Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) la erosión de la noción moderna de sujeto puso énfasis en la razón y en el discurso, y dio paso a una idea más amplia que incluyó el "reconocimiento de la subjetividad como expresión y expansión del sujeto histórico, social, político, que sólo puede darse entre el nosotros, en tramas complejas de intersubjetividad" (p. 27).

La superación de aquel sujeto trascendental conlleva el reconocimiento de otras aristas de lo humano, así como la superación del individualismo imperante y la vuelta al interés por proyectos colectivos. Para los autores,

> el despliegue de la subjetividad, la recuperación de los sujetos en su enteridad, pasan por la recuperación de sus verdaderos sentidos, no los de un sujeto abstracto, sino los de sujetos de carne y hueso, hombres y mujeres, jóvenes, que habitan momentos históricos complejos que deben saber leer, entender e intervenir. Por eso, la socialización política como escenario privilegiado de formación debe pasar por el conocimiento a fondo de sí mismo, desde sus propias posibilidades y límites, y por el conocimiento de las realidades en que se vive y por sus expresiones simbólicas, porque es allí donde se encuentran las posibilidades de acción y los nuevos sentidos que se pueden ir construyendo y nombrando con el lenguaje (p. 29).

En este marco, se entiende subjetividad política como aquella que se da desde "prácticas cotidianas de equidad, de autorreflexividad como capacidad de dudar de los propios pre-juicios y de descubrimiento del otro, ampliando los marcos de comprensión e interpretación frente a los otros, nivelando

jerarquías intergeneracionales y generando oportunidades de potenciación generacional al desarrollar procesos de reconocimiento, redistribución del poder y autodistinción" (p. 25). Este tipo de subjetividad se configura al calor del interés por lo público, lo que es todos, lo que constituye la vida en común y que tiene un horizonte de transformación social; por tanto "existe una perspectiva que asocia la subjetividad política a la generación de sentidos y prácticas orientados a la emancipación, y se considera que el sujeto político es aquel que procura una transformación de la forma dominante de funcionamiento de la sociedad" (Duque, Patiño, Muñoz, Villa y Cardona, 2016, p. 133).

Para Díaz y Alvarado (2012) la subjetividad política consiste en "la generación de sentidos subjetivos y de configuraciones subjetivas que desarrolla el sujeto mediante procesos de subjetivación sobre la política y lo político que siempre se despliegan en el ámbito de lo público, de lo que es común a todos" (p. 115). De allí que se comprenda que este tipo de subjetividad hace las veces de pliegue de lo social con la particularidad que orienta su horizonte sobre la política, entendida como aquello que compete al destino de la sociedad.

Duque y otros (2016) proponen varias dimensiones de la subjetividad política, es decir ámbitos de despliegue de la misma, en la que es producida y a la vez produce sentidos. Estas dimensiones explicitan las aristas de propuestas políticas alternativas que cuestionan el orden imperante, o en sus palabras general "rupturas, líneas de fuga, resistencias y disidencias a partir de acciones creativas que niegan la repetición irreflexiva de formas de vida hegemónicas y homogeneizantes" (pp. 135-136). Recopilando las tendencias de las investigaciones existentes, los autores mencionan cinco caras de la subjetividad política: los afectos, la reflexividad, los procesos agenciantes, las propuestas organizativas de acción social y la socialización política.

La *dimensión afectiva* de la subjetividad política deja en evidencia la unión entre procesos racionales y emotivos en el ser humano, así "toda la vida política es en realidad afectiva, ya que las experiencias de encuentro y desencuentro que se producen en la vida en común siempre están cargadas de emociones, pasiones y sentimientos" (p. 136). Los sentimientos son un elemento fundamental en las decisiones que las personas asumen en sus compromisos políticos, no solo para empatizar con el dolor de los demás, sino para experimentar el disfrute y el goce que proporciona la acción creadora de la actividad política.

Por otro lado, esta dimensión concreta el carácter *encorpado* de la política (Díaz y Alvarado, 2012), en el sentido de reconocer en el cuerpo el primer territorio de poder, que puede albergar tanto prácticas de dominación como de emancipación.

Respecto a la *dimensión de reflexividad*, ella da cuenta del proceso mediante el cual el sujeto identifica las prácticas de dominación que lo han colonizado, a la vez que emprende acciones para caminos de transformación. Ello no es otra cosa que el acto de pensarse con relación a sí mismo y a otros otros, pues "la reflexión no se hace únicamente sobre el sí mismo, sino que se centra en la relación del sujeto con el mundo del que participa y crea" (Duque y otros 2016, p. 137). En un movimiento que va del yo a los otros y viceversa, el sujeto en el proceso de reflexividad reconoce el devenir histórico de su existencia en medio de una historia concreta que lo habilita para forjarse como protagonista.

Esta reflexión sobre la propia persona se encuentra muy cercana a la propuesta de Nussbaum (2001) en la categoría de la *vida examinada*, en la que afanosa de indicar vías para una educación humanista, sugiere, entre otras actividades, la realización de miradas críticas de las personas sobre sí mismas, en función de revisar sus tradiciones, cuestionar sus valores y aspectos del pasado recibido.

La siguiente dimensión que menciona Duque y otros (2016) son los *procesos agenciantes* de la subjetividad, y que tienen que ver con los elementos que impulsan e incentivan el fortalecimiento de la capacidad política del sujeto, son "situaciones, eventos, o condiciones que logran alterar la cotidianidad del sujeto e inciden en su forma de considerar y actuar sobre la realidad social" (p. 138). No es solo la ocurrencia de un hecho, sino la manera como es procesado por la persona. La lectura crítica de una situación pasa por la experiencia de quien la lee. El solo hecho objetivo dice nada. La realidad injusta adquiere un determinado significado en la medida que es interpretada por personas que atribuyen sentidos en claves que trascienden el sentido común y son capaces de identificar en casos aparentemente aislados las contradicciones de la estructura social.

Los procesos agenciantes activan el deseo del sujeto político, ya que el vacío o la carencia es la que precisamente impulsa a la movilización y a la acción política, aunque, según los autores, no necesariamente dichos procesos han de referirse a situaciones negativas.

Otra dimensión de la subjetividad política consiste en los *procesos organizativos*, especialmente en torno a lo social y político, ya que la conjunción de intereses colectivos en torno a un proyecto común, el bienestar o la solución a problemáticas específicas, fungen como espacios educativos para la configuración de subjetividades. Así "la pertenencia a esta clase de organizaciones forma políticamente a los sujetos, no sólo por los saberes que allí circulan sino principalmente por las experiencias de acción colectiva" (Duque y otros, 2016, 138).

Estas experiencias colectivas son formadoras de subjetividad política, entre otras cosas, por las agendas de intervención en el espacio público que proponen, por el diálogo y debate que inherente a las dinámicas organizativas y por la importancia que tiene la construcción de acuerdos y pactos pese a las diferencias. Este cultivo del *nosotros*, valioso para las organizaciones sociales, forja un sentido importante de alteridad, de cuidado del otro, y de identidad social que rompe con la lógica individualista y privada que impulsa en neoliberalismo imperante. Esta solidaridad que nace en las organizaciones descentra al sujeto y da una impronta particular a la subjetividad política, cuya curiosa definición parte del sí mismo pero se rubrica en lo comunitario ya que su razón de ser es la política, lo público.

La última dimensión remite a la *socialización política*, que abarca el conjunto de experiencias que configuran la identidad social de la persona, "lo que implica la apropiación de normas, valores y comportamientos políticos propios de la comunidad de pertenencia" (p. 139). Habitualmente se considera que la familia, la escuela y los medios de comunicación son los más fuertes agentes socializadores, en la medida que ellos ponen en circulación discursos, conocimientos y valores con los que cotidianamente están en contacto los sujetos, y que, la mayoría de veces, reproducen las lógicas de dominación. Sin embargo, siempre será la apropiación que el sujeto haga de dichos mensajes, sus experiencias particulares y la reflexión que haga de ellas, lo que determinará la suerte de la socialización.

Como se anotó, los abordajes escolares de los pasados en conflicto muchas veces fungen como espacios de deliberación y formación política, en tanto las experiencias subjetivas de violencia política contribuyen a configurar maneras específicas de ser sujetos. En otras palabras,

> tanto la violencia y los múltiples conflictos a ella concatenados, como las percepciones y experiencias sobre ellos, promueven particulares procesos de subjetivación e identidad en los cuales las

> vivencias y los recuerdos sobre la violencia y los conflictos se manifiestan en la cotidianidad de los sujetos y actúan como elementos constitutivos de las memorias históricas, sociales e individuales en pugna. Por esta razón, es fundamental ver los efectos sociales de los acontecimientos de violencia en la subjetividad política examinando sus incidencias en esos recuerdos y en las maneras de recordar (Herrera, Ortega, Olaya y Cristancho, 2012, p. 158)

En este contexto varias producciones han dado cuenta de las configuraciones subjetivas que han surgido al calor de contextos marcados por el terrorismo y la persecución estatal (Calveiro, 2004; Lechner, 2001; Richard, 2017); son maneras de pensar, sentir y desear que han sido atravesadas por experiencias sociales en las que impera el miedo y dolor ante la muerte propia o próxima. A su vez, pasadas las situaciones de conflicto y violencia, en algunos miedos, la represión sigue surtiendo efecto al desmovilizar las voluntades, incluso aquellas que en algún momento se postularon antagónicas. Al decir de Richard (2017), "muchas subjetividades cansadas del disciplinamiento heroico del maximalismo combatiente que ayer les exigía fidelidad, prefieren hoy complacerse en las pequeñas satisfacciones neo-individualistas de lo personal y cotidiano" (p. 18), como movimiento de retraimiento ante la imposibilidad de derrumbar el sistema.

Sin embargo irrumpen, también, formas de resistencia, modos sociales e individuales de enfrentarse y configurarse de manera alternativa, formas de constituirse en sujeto al margen de los estereotipos que imperan o de los esquemas de conformismo, pasividad, consumismo y adaptación que las sociedades neoliberales postulan, con conflictos latentes o pretéritos. Así, estos *sujetos políticos*, según Martínez y Cubides (2012) se enarbolan con dos premisas: ser pensada en su historicidad y en la tensión entre lo instituyente y lo instituido. Respecto a la primera, implica concebir la subjetividad política más allá del determinismo de las estructuras que liga la política a la reproducción individual del orden hegemónico. Por otra parte, para las autoras, la política va más allá del esquema estatal, o de los planes y programas gubernamentales, y se inserta en la vida cotidiana en todas sus dimensiones, de manera que al devolver al sujeto como centro de la acción política,

> [se] posibilita pensar la política como subjetividad y como producción subjetiva; es decir, como el arte y la disposición de construir además de lo posible, lo deseable, donde tiene cabida la memoria, la resistencia, la imaginación, la creatividad, la utopía, la multiplicidad

> de saberes y experiencias que organizan nuestra existencia individual "y" colectiva (p. 173).

Así, recuperando el legado de Castoriadis, Martínez y Cubides (2012) defienden un sujeto político sustentada en un *imaginario social instituyente,* que consiste en la imaginación radical y creativa que persigue la permanente transformación, tanto de los grupos como de la personas. De manera que la subjetividad política está en medio de lo instituido y lo instituyente, de lo dado y lo posible, de lo impuesto y lo emergente, con el propósito de crear proyectos y construir instituciones imaginadas. Si "no hay instituido separado de lo instituyente, [y] lo instituyente es algo que se da por dentro de lo instituido, porque nadie está por fuera de las reglas" (p. 174), entonces la subjetividad que se propone brega por luchar desde los órdenes sociales vigentes con el ánimo de incubar en él las semillas de cambio. Elemento este particularmente importante al momento de pensar al sujeto político docente, que encarnada en la institución escuela y ligada a las penurias de sus estructuras y lógicas, crea mecanismos y oportunidades para dar lugar a "las prácticas emergentes o de frontera, que se configuran como contraculturales y contra-hegemónicas a los modos de pensar y orientar las acciones sociales y educativas" (p. 175).

Se entiende por sujeto político a la "producción de sentido y condición de posibilidad de un modo de 'ser' y 'estar' en sociedad, de asumir posición en esta y hacer visible su poder para actuar" (p. 176). Esta posición está matriculada en un campo de fuerzas complejo que exige al sujeto posicionarse en esa tensión permanente entre lo instituido y lo instituyente, entre los modos de política tradicional y los modos emergentes. Esta resistencia convoca la capacidad política del sujeto para reconocer las condiciones de riesgo e incertidumbre, para aprender a controlar los obstáculos de manera individual y colectiva, y para el desarrollo de la capacidad crítica, entendida en su doble acepción, como toma de distancia sobre lo que se quiere imponer como lo inevitable, y como la creativa capacidad de hacer propuestas alternativas (Martínez, 2006).

# Capítulo 4
# Los docentes y la enseñanza de la violencia política como tema escolar

Con frecuencia se suele indicar la enorme distancia que existe entre la producción académica, subsidiaria casi siempre del saber disciplinar, y el ejercicio docente, ataviado de múltiples afugias y determinado por intereses propios de la cultura escolar (Pérez, 1998). Fenómeno particularmente importante para un tema como el de la historia del conflicto armado colombiano y la manera como es tratado en las escuelas, sobre el que poco se sabe. Por ello, la pertinencia de acercamientos situados a contextos reales que permitan identificar qué pueden, qué quieren y qué hacen los maestros del país sobre este tópico de la enseñanza de las ciencias sociales.

En este apartado se presentan los resultados del bloque de preguntas de la investigación hechas a los docentes participantes, referidas a la caracterización de su práctica pedagógica sobre la enseñanza de la historia reciente. Básicamente se trata de responder a los siguientes interrogantes: ¿qué hacen los maestros en el aula sobre la enseñanza del pasado reciente?, ¿qué percepción tienen de las posibilidades de su ejercicio docente referido al conflicto social y armado?, ¿qué temas y cómo los abordan en sus clases regulares?, y ¿qué apuestas ético-políticas exhiben al momento de tratar estos contenidos? Para ello se ha organizado el capítulo en tres grandes categorías: *los presupuestos y las condiciones* institucionales que hacen posible la enseñanza de la historia reciente en la escuela; *las imágenes sobre el currículo del pasado reciente* que tienen los propios maestros sobre lo que hacen; y, finalmente, *los propósitos formativos* invocados por los docentes a propósito del tema. Antes de profundizar en esta clasificación se hace una breve caracterización de los participantes y del ambiente en el que desempeñan su labor.

Como se mencionó en el capítulo introductorio, se trabajó para esta investigación con docentes de las ciudades de Bogotá, Soacha, Ibagué, Barranquilla y Cartagena. De los veinticuatro maestros entrevistados, catorce fueron mujeres y diez hombres. En cuanto a sus estudios, la totalidad son licenciados en ciencias sociales o en historia, casi todos egresados de universidades

públicas, ocho de ellos tienen maestría —tres en educación y cinco en alguna rama de las ciencias sociales—, a su vez el promedio de edad fue de treinta y cuatro años. Diez de ellos sólo han trabajado en el colegio en que ejercían en el momento de la entrevista y catorce habían pasado por otras instituciones educativas. Tienen en promedio seis años de experiencia de enseñanza en la educación básica, con picos de veinticinco años y de un año de experiencia. Casi la totalidad de los maestros participantes trabajan en colegios públicos —algunos de ellos en modalidad de concesión—, sólo dos maestros que participaron en el presente estudio corresponden al sector privado. Adicionalmente, cuatro maestros alternan su labor de enseñanza en la educación básica con horas de cátedra en el sector universitario. Ninguno afirmó trabajar en dos o más instituciones de educación básica a la vez.

En otro sentido, por los criterios de selección de la población —educación básica y media—, los profesores participantes en la presente investigación imparten enseñanza en uno o varios grados de la educación secundaria —6° a 11°—, además, adicional a la responsabilidad con la asignatura de ciencias sociales, algunos de ellos tienen a su cargo el área de ciencias políticas y económicas para los últimos grados. Aunque muy pocos, otros más deben combinar sus clases de ciencias sociales con filosofía, ética y religión[7].

Es importante aclarar que la presente investigación es de orden cualitativo, y los vienticuatro docentes participantes no representan al conjunto de docentes del país, por lo cual no interesan los porcentajes respecto al número de profesores que se inclinaron por determinada respuesta en las preguntas, por tanto no se presentan ponderaciones, tablas, gráficas ni porcentajes. Importan, eso sí, las tendencias presentadas, en términos de matices o preferencias respecto al tema en particular. Así, cuando en los análisis se afirme que *todos*, *algunos*, *ninguno* o *unos pocos* docentes expresaron tal o cual idea respecto a su práctica docente, ello no será concluyente para el conjunto que representan, no sólo por el limitado número de la muestra, sino

7 Aunque en teoría no tiene un carácter confesional, de acuerdo con la Ley 133 de 1994, toda institución de educación pública debe impartir enseñanza de la educación religiosa. Según el Ministerio de Educación "la enseñanza de la educación religiosa en los establecimientos educativos oficiales no está circunscrita a ningún credo ni confesión religiosa sino a un área del conocimiento para el logro de los objetivos de la educación básica, garantizando que en los establecimientos educativos estatales ninguna persona será obligada a recibirla, pero para efectos de la promoción y evaluación de los alumnos cada institución deberá decidir en su PEI, de acuerdo a las condiciones de su entorno, cultural y social los programas a desarrollar con aquellos alumnos que hacen uso de su legítimo derecho a no recibirla". Tomado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86905.html (23-03-2016).

porque al acudirse a la interpretación de respuestas fragmentadas sobre unas preguntas que probablemente muchos docentes no se habían hecho, y con imaginarios que aluden a lo que piensan que hacen en sus aulas, las conclusiones construidas son frágiles y preliminares. Súmese a ello lo artificial de la interacción comunicativa, con un interlocutor que genera una expectativa y cuyo tema de convocatoria —la enseñanza del pasado reciente— ya implica de entrada la imposición de los marcos del entrevistador (Guber, 2004).

Evidentemente la práctica no se reduce a lo que se dice de ella, y, al ser reducida a un ejercicio analítico, muchas cosas quedan por fuera o aspectos clave de la teorización no necesariamente tienen que ver la práctica misma, ya que obedecen a un ejercicio de abstracción que procura otros niveles de inteligibilidad. Al decir de Bourdieu (2007):

> dado que todas las divisiones y subdivisiones que el observador puede registrar y acumular son producidas y utilizadas en situaciones diferentes y separadas en el tiempo, la cuestión de la relación que cada una de ellas mantiene con la unidad de nivel superior o, con más razón, con las divisiones o subdivisiones de los "periodos" a los que se opone, jamás se plantea en la práctica (p. 135).

Hecha la anterior salvedad se entiende que las clasificaciones que se proponen en la presente obra sólo se hacen para satisfacer un esfuerzo de agrupamiento conceptual que no busca etiquetar prácticas docentes, mucho menos a docentes en particular, por ello uno o varios de ellos pueden compartir varias titulaciones de las aquí estipuladas. Sin embargo, no se renuncia a la reflexión e interesan las prácticas y lo que los docentes dicen de ellas, "porque en esa construcción de sentido sobre la experiencia es donde se definen horizontes, se organizan estrategias y se asigna valor a las cosas" (Dussel citada en González, 2014a, p. 33).

Respecto al contexto escolar en el que desempeñan su labor, la mayoría de docentes coincide en afirmar que los ambientes barriales que rodean las instituciones se caracterizan por la presencia de mucha pobreza, delincuencia juvenil, bandas ilegales, pandillismo, venta y consumo de alucinógenos. Sólo tres profesores se refirieron a la población que nutre su colegio como desplazada o afectada directa o indirectamente por el conflicto armado, situación que, según ellos, dificulta el abordaje de algunos temas en las clases de ciencias sociales. A continuación se transcriben unos relatos que narran las duras características del contexto en el que se hallan la mayoría

de instituciones, así como de las condiciones sociales en las viven los estudiantes que asisten a ellas.

> *Sí, son sectores marginales, algunos acá les llaman "cloacas de pobreza", de marginación, de exclusión, de drogadicción, de violencia. O sea, se unen un montón de elementos. Estamos en el barrio más peligroso de Cartagena. Es un megacolegio que atiende los barrios marginales, es un barrio con fronteras imaginarias y la escuela es el único lugar donde ellos se encuentran y se respetan. Es el único lugar, aunque en la tarde cuando llueve salen y algunos se tiran piedras. (…) Entonces, son barrios de invasión, la gente que viene producto de la violencia de Sucre, de Córdoba. Se vienen, gente que llega y se camufla, el que tiene la venta de estupefacientes, el que tiene venta de droga, el que tiene venta de no sé qué cosa. El que mató por tal lado se viene para acá. Aquí no hay más posibilidades de mercado, o vender, o salir a atracar, no hay más nada. Entonces, se van repitiendo los ciclos, tenemos un 40 por ciento de personas naturales de acá de Cartagena excluidas y tenemos un 60 por ciento de personas de Medellín, de Santander, de todo lo que venga de allá afuera, bueno o malo, ya sea porque vinieron, o porque alguien de aquí de Cartagena fue y se relacionó con ellos. De los estudiantes que tenemos en la institución el 70 por ciento no convive con los padres, vive con personas cuidadoras, con su abuelo, su abuela, con su tío, con su hermano. Hacemos reportes a Bienestar*[8] *de situaciones de acoso, de violencia. Nosotros como institución tenemos que hacer todo eso que se presenta. Entonces es difícil el contexto* (Sergio, Cartagena).

> *Más que todo es difícil el contexto en el que los estudiantes se desenvuelven, más que todo el problema que tienen ellos es la cuestión de las bandas que hay en los barrios. En este barrio y los barrios aledaños existen muchos problemas con las bandas. Los chicos forman sus grupos, sus pandillas y ellos quieren controlar un espacio, su territorio, algo así como lo que hace la guerrilla, como lo que hacía el paramilitarismo. Quieren controlar un territorio y si un miembro de una banda delata a alguien, entonces vienen y lo matan, porque eso ha pasado. Los estudiantes de nuestro colegio están más que todo rodeados de ese ambiente, de ese problema entre pandillas* (Francy, Barranquilla).

8 Se refiere al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ente oficial con cobertura a nivel nacional encargado de la prevención y promoción de los derechos de los niños en Colombia.

## Los presupuestos y las condiciones institucionales

Las reflexiones sobre el ejercicio escolar con mucha frecuencia desconocen la importancia de considerar el soporte físico y cultural que posibilita el quehacer docente, en el sentido de reconocer que no sólo se trata de ofrecer las garantías para que las sociedades permitan la transmisión cultural que da la escuela (Gimeno y Pérez, 1993), sino que el peso de las tradiciones institucionales condiciona las posibilidades de maniobra de los docentes en su actividad educativa. Estos presupuestos, más ligados a las culturas escolares (Viñao, 2002) entendidas como el conjunto de ideas, prácticas, principios, normas, pautas, rituales y hábitos arraigados en el tiempo por una escuela, definen las formas de hacer y pensar, es decir las mentalidades y comportamientos de los docentes de una institución. En otras palabras, más allá de las prescripciones legales, importa identificar las tradiciones pedagógicas, las regularidades y las gramáticas escolares (Tyack y Cuban, 2000)[9] dentro de una institución para identificar qué tan permeable es a temas socialmente controversiales.

Según González (2012) las formas como tradicionalmente operan los discursos y las prácticas al interior de una escuela, definen la manera que determinadas innovaciones curriculares son introducidas, rechazadas, modificados, negadas, adaptadas o reformuladas, en palabras de la autora:

> El concepto de cultura escolar me permitió pensar la escuela no sólo como transmisora de cultura, sino también como productora de una cultura particular con códigos, lenguajes y formas de actuar inscriptos en marcos institucionales. (…) Vale decir que aquello que se enseña en las escuelas no es producto externo resultado de una transposición de saberes académicos, sino una invención, "una creación histórica de la propia escuela, por y para la escuela" (Chervel citado por González, 2012, p. 28).

9 "Durante el último siglo, ha habido mucha continuidad en las estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la institución. Estas regularidades de organización (la gramática de la escolaridad) incluyen prácticas tan familiares como la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro. (…) Para comprender por qué, consideremos cómo diferentes instituciones mantienen su carácter distintivo. Una manera ha sido desarrollando reglas y culturas específicas para canalizar las conductas de quienes están dentro de ellas. La gente actúa de distintas maneras en ejércitos, iglesias y escuelas porque sus instituciones socializan a los individuos, adaptándolos a sus diferentes normas organizativas" (Tyack y Cuban, 2000, p. 23).

En este marco, para efectos de la presente investigación, se remarca la distancia que existe del manejo universitario que se da al tema del conflicto interno en las aulas de educación básica. Los contenidos demandados sobre la enseñanza del pasado reciente desde estas fuentes y otras provenientes de actores sociales, legales o políticos son acondicionados a la realidad de cada escuela, en la que finalmente se debe encarnar, y por tanto, se necesitan estudios particulares para reconocer cómo es acogida en el aula la consigna de la transmisión del pasado violento.

A tono con los anteriores planteamientos, a continuación analizan las disposiciones institucionales de algunos colegios donde laboran los docentes participantes de la presente investigación y que inhabilitan o potencian la enseñanza del pasado reciente.

De acuerdo con las respuestas de los docentes participantes, las posibilidades o no de trabajar contenidos políticamente sensibles como la violencia o el conflicto armado en el aula están dadas por una serie de presupuestos y condiciones, que no sólo exceden la voluntad del maestro sino que están relacionadas con opciones institucionales, proyectos educativos, programas prestablecidos, lineamientos organizacionales y valoraciones colectivas a las cuales el maestro en ejercicio se debe suscribir. Los docentes que desarrollan interesantes iniciativas pedagógicas sobre la violencia política casi siempre vinculan su accionar a ciertas tradiciones institucionales que abren el espacio a este tipo de ejercicios; y, por otro lado, aquellos que declaran poder hacer poco, también invocan una estructura escolar refractaria que impide o dificulta la implementación de sus propuestas.

En todo caso, la totalidad de los maestros participantes manifiesta la articulación de los contenidos de su quehacer docente con la programación del área de ciencias sociales de su institución, casi siempre realizada por el colectivo que lo conforma, es decir, independientemente del grado que se tenga a cargo, existen unos acuerdos con otros colegas respecto a los temas a tratar en cada nivel escolar. De alguna manera, los contenidos alusivos al pasado reciente así como los otros contenidos trabajados durante el año, obedecen a pactos y programaciones conjuntas que el docente materializa y en los que ha colaborado en su construcción. La dificultad manifiesta obedece, más bien, a la manera como tradicionalmente se organizan los temas según los grados, aspecto que proscribe el estudio de las realidades nacionales de las últimas décadas a los últimos grados, tal como al expresa a continuación una profesora:

> *Tristemente y lo que he podido ver a lo largo de toda mi trayectoria es que la historia de Colombia ha sido relegada, en términos de lo que se trabaja, por ejemplo en un grado sexto se trabaja pre-historia, luego se trabaja grandes civilizaciones y luego se termina trabajando civilizaciones precolombinas; en séptimo, por ejemplo, todo el énfasis es en historia del medioevo, y lo que se trabaja de Colombia es conquista y colonia; en octavo ya todo el énfasis es en revoluciones burguesas, revolución francesa e industrial y finalmente se termina con las revoluciones de independencia de América Latina, pero generalmente se deja eso para el final; en noveno pasa lo mismo, el énfasis fuerte es historia del siglo xx en Europa, Asia y África, y se deja para el final del año la historia de Colombia, que sería siglo xx, teniendo en cuenta que el siglo xx es completamente agitado de temáticas, es muy extenso. En ese caso siento que también va en la autonomía y el manejo que le da el docente, entonces el énfasis, o mi interés siempre ha sido la historia de la violencia política en Colombia, pero sobre todo el trabajo sobre conflicto armado, en específico* (Carolina, Bogotá).

Las iniciativas institucionales, además de darle un espaldarazo a la enseñanza de temas sobre el conflicto, son la oportunidad para presentar elaboraciones de los grados o exponer trabajos realizados durante periodos determinados. Experiencias como la Semana por la paz[10], las Galerías de la memoria, o trabajos en torno a otros compromisos institucionales son invocados por algunos docentes al momento de responder sobre la relación de la enseñanza del pasado reciente y las condiciones institucionales. Véase un relato en esta dirección:

> *La "Semana de la paz" la hacemos después de vacaciones de mitad de año, una semana de septiembre. Es una cosa ya institucional, del Distrito, eso se llama la "Semana de la paz" y nosotros nos gastamos casi todo el tercer periodo trabajándole al tema. Son como nueve semanas trabajándole y mirando posibilidades, construyendo cosas, construyendo libretos de qué es lo que se va a representar. Además porque no es solo la puesta en escena, porque no es solo la decoración, sino que lo que hacemos básicamente es con grados novenos, décimos y once, que son los que crean los mundos y los discursos, y los estudiantes de los otros cursos del colegio son los que van rotando*

10 La Semana por la paz es una jornada oficial nacional que se celebra en Colombia desde 1987 y busca hacer visibles iniciativas ciudadanas en pro de la paz. Surgió luego de los hechos del Palacio de justicia, la guerra del narcotráfico y los asesinatos a la Unión Patriótica, entre otros. En los últimos años las instituciones educativas del país se han vinculado a la iniciativa.

> *por los salones y van viendo las puestas en escena, y son ellos los que van evaluando cuál les gustó, cuál les pareció más interesante, cuál les llamó más la atención. Ese tipo de cosas son las que hacemos en algún momento de año* (Oswaldo, Bogotá).

Estas y otras vivencias similares hacen entrever que el impacto de experiencias novedosas de la enseñanza sobre el conflicto necesariamente pasan por una serie de organizaciones institucionales que les sirve de plataforma de presentación, cuya repercusión se siente en todo el colegio, y no como el esfuerzo aislado de un docente que restringe su marco de acción a la clase o el curso del que es responsable. Sobre este aspecto, vale aclarar, que la mayoría de situaciones pedagógicas contadas por la mayoría de profesores participantes del presente estudio restringen su dinámica a las rutinas de las clases, en otras palabras, la enseñanza sobre la violencia política en aula no comporta una diferencia fundamental frente a otros temas propios de las ciencias sociales escolares, en términos de horarios e interacción entre estudiantes y docentes. Excepto casos aislados, todo parece indicar que el tratamiento del pasado reciente en la escuela no representa una oportunidad especial transversalizar contenidos o buscar incidencia más allá del área.

Otro punto importante en el ítem de las condiciones institucionales hace referencia a la identificación del ambiente escolar que potencia o dificulta la transmisión de pasados en conflicto, sobre este asunto la gran mayoría de profesores considera que no hay climas adversos para interactuar con las temáticas del conflicto interno, ni en sus instituciones, ni en el contexto social que rodea a las escuelas, pese a que, como se narró atrás, algunos docentes trabajan en medio de barrios habitados por familias mayoritariamente desplazadas o afectadas por el conflicto armado, lo que llevaría a pensar que es un tema vetado. Es así que las decisiones que toman los profesores para tratar estos temas generalmente no están mediadas por las resistencias de directivos, padres o estudiantes de acuerdo a sus vivencias, ni mucho menos por amenazas o censuras por parte del colegio o de actores del medio. Todo lo contrario, los proyectos institucionales y las directrices oficiales alientan a que los docentes promuevan el pensamiento reflexivo y el compromiso de los escolares con las necesidades del contexto[11]. Las limitaciones, si las

11 La Ley 115 de 1994, que regula el funcionamiento de la educación en el país, consagra entre los fines de la educación: Art. 2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. Art. 6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad

hay, no van más allá de aquellas relacionadas con la usual apatía de algunos escolares, que exhiben en sus rutinas educativas (Corea, 2005; Duschatsky y Corea, 2004). Con algo más de pasión respecto a otros temas, los profesores mencionan que sus estudiantes enfrentan un problema generacional de motivación. A contrapelo veamos algunos relatos en los que se expresa la motivación de los estudiantes:

> *Yo sí siento que los estudiantes me copian, yo sí siento que los chinos trabajan, se cuestionan, preguntan. A mí me encanta que pregunten, "profe que tal cosa", las preguntas bobas pero que finalmente lo sacan de la ignorancia que tiene con respecto a esos temas. Yo sí siento que ellos comprenden las cosas, para mí es importante, yo no avanzo de un tema si no lo han comprendido, para mí si es importante y siento que sí, puedo decir que sí* (Nubia, Bogotá).

> *Son chicos muy dinámicos, muy pilosos, son chicos que no se quedan tranquilos. Hay que siempre ponerlos a trabajar porque siempre están en movimiento. Los chicos se caracterizan por querer siempre expresarse, decir lo que piensan. Eso es importante, considero yo, que un chico no se quede callado, que no se quede sumiso. Así que afortunadamente nosotros contamos con esa población dinámica, que se mueve siempre* (Viviana, Barranquilla).

> *Sí, siempre es fuerte porque hay chicos que están indispuestos, que en algún momento llegan a ser groseros, como que falta de respeto, pero que se puede manejar; hasta el momento ninguna situación se me ha salido de las manos y no se ha ido a mayores; pero a veces uno en extraclases se pone a conversar con los chicos y se da cuenta que eso no es gratis tampoco, que hay chicos que tienen problemas familiares, que incluso han tenido problemas de drogadicción, de haber estado en pandillas, entonces, uno dice "bueno, ahí hay un acumulado de muchas cosas y a veces los chicos responden es a eso", pero el proceso sí ha sido interesante acá en el colegio* (Alexis, Soacha).

Por otro lado, sólo dos profesoras consideraron que dado el ambiente en que viven y crecen los estudiantes no era pertinente tocar temas vinculados a la violencia, pero no por impedimentos institucionales sino por opción

nacional y de su identidad. Art. 9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

propia, pues, según una de ellas, se refuerza un imaginario que estigmatiza ciertos sectores, y, para otra, los traumas con que cargan los escolares que han vivido el conflicto le inhibe su abordaje en el aula. Veamos sus relatos:

> *Nosotros casi no tratamos los temas de violencia. Además que el contexto de ellos es violencia, entonces meterles el mismo asunto es como repetirles el casette, otra vez lo miso, repitan. De alguna manera se utiliza la otra estrategia de ojalá no se acuerda de dónde vive usted para que no lo repita. (…) El colegio queda sobre la zona plana, arriba el Centro Cultural, de la Casa de la Cultura, pero los estudiantes vienen de todos los sectores altos, entonces son sectores que tienen cierto problema de violencia, violencia juvenil de atraco, de "mataron a mi amigo", de ese tipo de cosas. Entrarles a hablar de violencia es como repetirles lo mismo que ellos viven todo el tiempo. En mi parecer, se los satura más. No se trata tampoco de aislarlos de lo que sucede en la realidad, pero como que meterles temas de otro tipo les favorece más el ambiente a ellos. Porque venir de un barrio con un montón de "ñeros"*[12]*, a que le vuelvan y le hablen de que la gente se ha matado históricamente acá en Colombia. Aunque hoy ellos sí recuerdan los falsos positivos*[13]*, ese es un tema que como que les suena, les quedó sonando porque eran jóvenes, del mismo estrato de ellos, no vivían en la zona con ellos pero eran vecinos. El tema de los falsos positivos sí lo reconocen mucho* (Nubia, Bogotá).

> *El año pasado, por ejemplo, hubo que cortar el tema del inicio de la guerra civil en Colombia. Yo les contaba que tengo una anécdota de que había un guerrillero, llamado Sangre Negra, que me prendió la viruela (yo fui de las últimas en Colombia en tener viruela). Pero entonces, cuando un niño de la clase empieza a llorar y a convulsionar, obviamente paré la clase, yo no me imaginé que había sido por eso, pero lo acompaño a tomarse una aromática, me siento a hablar con él y me dice "es que yo no quiero que hable de armas",*

12 Término peyorativo para referirse a ciertos jóvenes de sectores populares y asociarlos a habitantes de la calle, que viven de la indigencia.

13 Proceso de asesinatos ilegales a jóvenes de barrios populares haciéndolos pasar como guerrilleros muertos en combate, cometidos por el Ejército colombiano como parte de una política para lograr incentivos, remuneraciones y prebendas. Han sido separados de sus cargos 27 altos militares, 6 coroneles condenados y ningún general. Según la Coordinación Colombia-Europa-Estados Unidos hay 5.700 denuncias y la Fiscalía adelanta 3430 investigaciones por estos nefastos acontecimientos. A esto se suma "la sombra del fuero militar, pues en el Congreso cursan varias propuestas que por diferentes caminos buscan que estos homicidios sean considerados como actos del servicio, y por tanto, de la esfera de la justicia castrense. También hay temores de que en aras de lograr una fórmula de justicia que haga viable el proceso de paz, estos crímenes terminen siendo perdonados". Fuente: http://www.verdadabierta.com/especiales-v/2015/falsos-positivos/#sthash.LHl724ZP.dpuf (24-03-2016).

> *yo le dije "¿por qué?", "es que yo vi morir a mi hermana porque no se quiso ir con un guerrillero". Entonces, ahí inmediatamente abandoné el tema, ya no se puede particularizar* (Esther, Bogotá).

Esta posición aislada, respecto al cuerpo docente participante, es interesante por cuanto evidencia la idea de muchos colombianos, docentes o no, que consideran que para romper la saga de violencia que ha marcado la historia nacional o para no remarcar las penurias del contexto de procedencia de muchos jóvenes, lo mejor es no mencionar los traumas del pasado, insistir en narraciones más dulces, resaltar lo positivo o negar la violencia bajo el argumento de la exaltación de los supuestos valores que portan los sectores populares (Arias, 2017a). Este voluntarismo, que da la espalda a los entornos y alienta la promesa en los escolares del éxodo de los más capaces a mejores lugares y tiempos, es políticamente reducido pues no contribuye a ofrecer herramientas educativas a los estudiantes para el análisis de las realidades actuales, ni les ofrece pistas para que se asuman como sujetos políticos (Kriger, 2011), en cambio, les seduce con un escape hacia un futuro romántico y ahistórico con el que muy seguramente la mayoría de estudiantes se estrellará.

Llama la atención que no se perciban condiciones institucionales y gramáticas escolares (Tyack y Cuban, 2000) que abiertamente se nieguen a la transmisión del pasado reciente, esto podría leerse a causa que la mayoría de docentes participantes laboran en colegios oficiales, en los que impera la libertad de cátedra, aunque es de anotar que tampoco los de privado expresaron dificultades. Más bien, por un lado, es claro que en los últimos años se ha aceptado socialmente el discurso de los derechos humanos, el respeto a los otros y el rechazo a la violencia, pero por otro, el hecho de los diálogos de paz iniciados con la insurgencia también ha posicionado en el espectro público la validez de hablar de violencia política. Estos discursos han permeado a la escuela legitimando institucionalmente el abordaje de temas vinculados al conflicto.

Para Herrera y Pertuz (2017) los pasos a la democracia en los países con dictadura —Chile y Argentina— o con democracias restringidas —Colombia— se han dado en el marco de presiones internacionales en pro del respeto a los derechos humanos, a la vez que ganó consenso social y político el régimen democrático liberal en medio de la transición de narrativas y testimonios acallados e invisibilizados durante un periodo, pero legítimos, necesarios y aceptados en otro momento de la historia. Así, la memoria, especialmente desde la década del noventa, asume, no sin problemas, un espacio tensional

en el que las víctimas, otrora desconocidas, irrumpieron con la incomodidad de su voz en el escenario social para recordar los dramas vividos.

Este trasfondo internacional que deja ver en el espacio público el lugar de las víctimas y que permite mencionar el conflicto armado en Colombia es impulsado por la terminación del polémico mandato del expresidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2010)14, por la expedición del Ley 114 de 201115 y por el inicio de los diálogos de paz con las Farc en 2012. Tal panorama volvió gradualmente legítima la incorporación del tema de la violencia política en las escuelas pues el contexto social fue favorable a un conjunto de producciones que inundaron el espectro social y que provienen de múltiples fuentes: medios de comunicación, literatura, entes del Estado, academia, televisión, cine, internet, etc.

## Las imágenes sobre el currículo del pasado reciente

Según Goodson (1991), más que interesarse en el currículo como lo escrito en los documentos o como lo practicado en el aula, es pertinente volcarse en el estudio de su construcción social, esto significa que

> a no ser que analicemos la construcción del curriculum tendremos la tentación de aceptarlo tal como es y de buscar variables dentro del aula o, por lo menos, dentro del ámbito escolar individual. Estaríamos aceptando como 'tradicionales' y 'predeterminadas' versiones de currícula que, analizadas más detenidamente, pueden considerarse como la culminación de un conflicto largo y continuo (p. 13).

14 El expresidente Uribe negó permanente la existencia en el país de un conflicto interno, privilegió la vía militar para acabar con la guerrilla y estigmatizó la oposición política legal por todos los medios. Sin embargo para otros sectores sociales sí hubo conflicto por varias razones: la larga duración, la presencia del múltiples actores, la influencia del narcotráfico, el carácter específico de las confrontaciones, el gran número de víctimas y la exigencia de reparación (Jiménez y González, 2012).

15 Esta Ley, también llamada Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, busca reparar moral y económicamente a las víctimas del conflicto en Colombia. "La Ley ampara no sólo a quienes sufrieron desplazamiento forzado, despojo o abandono forzado de tierras sino también homicidio, secuestro, tortura, desaparición forzada, reclutamiento de menores, minas antipersona y delitos contra la libertad sexual. Así mismo, tiene en cuenta un enfoque diferencial pues reconoce que las personas que por su edad, género, grupo étnico, o situación de discapacidad han sufrido con mayor rigor los efectos del conflicto, deben recibir igualmente un tratamiento especial en materia de atención, asistencia y reparación". Fuente: http://www.unidadvictimas.gov.co/es/abc-de-la-ley/89 (25-04-2017).

De allí que este autor prefiera hablar del currículo como de la conflictiva invención de una tradición, cuyos avatares suceden fundamentalmente fuera de la escuela. Este tono deliberado en la construcción del currículo es profundizado por Gimeno Sacristán (1998), quien afirma que la idea de currículo materializa la transmisión cultural interesada que se hace de una generación a otra. Así, "educación escolar e instituciones creadas para llevarla a cabo son respuestas prácticas a necesidades de un tipo específico de sociedad, a determinados modelos de vida y a una cierta jerarquía de valores" (p. 179), lo que quiere decir no sólo que los contenidos que circulan oficialmente en la escuela son producto de ciertas apuestas institucionales y legales, sino que el currículo tiene que ver con todo aquello que sucede en la escuela. En otro texto, este y otro autor (Gimeno y Pérez, 1993) indican que el currículo debe responder a algunas preguntas, tales como ¿qué objetivos se persiguen con la enseñanza?, ¿qué valores, actitudes y conocimientos están implicados en la enseñanza?, ¿quién define lo que se debe enseñar?, ¿por qué enseñar unas cosas y desechar otras?, ¿a qué intereses sirven estos conocimientos?, ¿con qué recursos metodológicos y materiales enseñar?, entre otras. Este tipo de preguntas, que despliegan el currículo en tiempos y lugares específicos, guían la construcción del presente apartado.

Para Gimeno y Pérez (1993), el currículo no es un aspecto acabado, sino un proceso en el que se confrontan permanentemente las intenciones, planes y proyectos escolares con lo que efectivamente sucede en las escuelas, en tal sentido es un espacio social en movimiento que condensa múltiples propósitos, entre ellos los contenidos prescritos, los libros de textos, las guías didácticas, las programaciones de cada institución, las tareas de aprendizaje, las evaluaciones y la cotidianidad escolar. Y siguen:

> Documentos, textos, planes y tareas son las fotos fijas tangibles de un proceso que las enlaza. Reflejan en cierta medida el curriculum, pero el estudio y comprensión de este tiene que fijarse en el proceso entre fotos. Todas esas manifestaciones o representaciones del proyecto pedagógico y de los contenidos de la enseñanza con cortes que representan la realidad procesual, pero esta la compone la interacción de todo ello" (Gimeno y Pérez, 1993, pp. 159-160).

En sintonía con las anteriores ideas, este apartado busca presentar unas fotos de un currículo particular, que consiste en la caracterización realizada sobre los relatos docentes que aluden a lo que hacen, han hecho o quisieran hacer en su salón de clases, específicamente sobre los contenidos altamente sensibles que representan la enseñanza sobre el pasado reciente

y la violencia política del país. En consideración con la metáfora de la foto es importante aclarar que estas imágenes no pueden ser concluyentes para reconocer que lo que sucede en las aulas del país, se requieren otros retratos, otros cruces que exceden los límites del presente estudio. Sin embargo, tales retratos pueden contribuir a delinear un boceto preliminar o constituir un fragmento de una pieza mayor.

En concreto, aquí se hace alusión a seis asuntos del currículo: 1) los *tiempos escolares* dedicados a la enseñanza del pasado reciente, 2) los *temas priorizados*, 3) el *tipo de fuentes* que escogen los docentes para trabajar en clase, 4) el uso de *documentos de política pública* vinculados al tema, 5) el lugar de la *política pública educativa* en la organización de las clases, 6) los *recursos metodológicos* más usuales, y 6) la *evaluación escolar* privilegiada.

## Los tiempos escolares

Respecto a lo que es posible, los docentes participantes consideran que el tiempo escolar que pueden dedicar a la enseñanza de contenidos referidos a la historia reciente es muy corto, fundamentalmente porque hay una cantidad exagerada de contenidos para abordar en el año lectivo, y porque la trascendencia de este tema no es mayor respecto a otros, en el sentido que los contenidos sobre violencia política y conflicto social y armado comparten el mismo o menor nivel de jerarquía que los otros aspectos vistos en clases. Por otra parte, la gran mayoría de docentes coincide en afirmar que noveno grado es el curso en el que suele enseñarse la historia reciente, por ser un contenido específico de la historia de Colombia, tema destinado para este grado, aunque otro grupo de seis profesores indica que el tema se da en quinto grado por la organización institucional prevista. Aquí un relato que describe la división tradicional según los grados:

> *Empezamos en grado quinto con la historia de Colombia, la historia de la independencia, empezamos a tratar situaciones políticas, movimientos; vamos a grado sexto y abordamos más que nada el tema de las civilizaciones; en séptimo se ve Edad Media; cuando ya empezamos octavo y noveno grado empezamos a ver movimientos políticos estructurados, sobre todo en el grado noveno se empieza a enfatizar mucho en la violencia política* (Viviana, Barranquilla).

Algunos docentes manifiestan la dificultad de articular los contenidos de historia y geografía, no sólo por los problemas del tiempo escolar asignado,

sino por la falta de unidad en las políticas educativas al respecto y por las rutinas establecidas a partir de las prácticas docentes. A continuación unos relatos que refuerzan la secuencia por grados atrás planteada aunada a la dificultad de la integración disciplinar.

> *Ahora a uno le exigen unos Lineamientos Curriculares básicos que son unos Estándares [sic], se supone que te dicen desde el Ministerio "esto debes enseñar". Luego, tú miras cómo amoldas los Estándares a tu formación y a tu proceso. Algunos compañeros se valen de textos de colegio, artículos, revistas y otro tipo de cosas. En muchos casos uno tiene la planeación de hace muchos años, entonces lleva la lógica más o menos de lo que debe dictar; en sexto, por ejemplo, dictas antiguo continente, primeras civilizaciones, luego vienes en séptimo con historia de los continentes y otra vez vuelves a repasar cosas de geografía. Ese es el gran problema que uno tiene en ciencias sociales y es un mal componente entre historia y geografía, entonces no se logra hacer la distinción entre qué es historia y qué es geografía. Entonces tú tienes que jugar con los tiempos, sobre todo a partir de qué es lo que más te gusta, si te gusta más la geografía vas por temas de geografía y dejas siempre la historia rezagada, o si eres más de historia lo contrario* (Oswaldo, Bogotá).

> *Para abordar un tema como violencia política, en quinto, toca ir muy atrás, desde los orígenes de los partidos políticos, que es bien atrás, entonces lo que dicen los textos es que el estallido de la violencia fue el 1948, pero realmente si a ellos les vamos a presentar el tema es con la idea de por qué había diferencia entre dos partidos políticos en el país que llevaran a enfrentarse de tal modo. Les vamos a presentar un tema pero van a estar vacíos porque no conocen los antecedentes, entonces tengo que ir más atrás para poder llegar al tema que se plantea en la malla curricular y es poco tiempo, realmente. Lo que vemos es que al hacer unas ciencias sociales integradas, no se define bien la historia, ni la geografía, y no se les da ese espacio que ambas se merecen* (Hilda, Barranquilla).

Los anteriores fragmentos ponen de manifiesto una serie de inconsistencias en la práctica de las ciencias sociales escolares del país y en la normativa que la regula respecto a la integración curricular, lo que contribuye a que los docentes del área tomen varias vías de solución. Aunque este no es el lugar para ahondar en ello (Arias, 2015a; González, 2012), vale decir que tanto los Lineamientos (MEN, 2002) como los Estándares (MEN, 2004) y los anunciados Derechos Básicos de Aprendizaje del área (MEN, 2017) apuntan a aspectos epistemológica y metodológicamente distintos, ya que obedecen

a coyunturas y a escuelas teóricas disímiles, sin mencionar la falta de articulación con las políticas de formación docente que, en términos generales, sigue siendo resuelta desde las directrices de programas de formación docente con una lógica eminentemente disciplinar, por tanto con énfasis en historia y geografía, salvo raras excepciones, por tanto, la mayoría de docentes del país privilegian en su enseñanza alguna de estas dos disciplinas o ven la integración curricular como un dilema insalvable[16]. Esta tensión se reiteró a lo largo de la investigación, a propósito de varias respuestas que presentaron los docentes sobre varios aspectos indagados ajenos a la cuestión disciplinar.

Volviendo a los tiempos escolares, la mayoría de docentes dicen que durante el año suelen abarcar dos semanas para tratar temáticas sobre el pasado reciente, sin embargo cuatro docentes dijeron dedicar de ocho a diez semanas del año lectivo a abordarlas. A su vez, la intensidad horaria por semana estuvo entre dos y cuatro horas (horas de cincuenta a sesenta minutos dependiendo de la institución), además, como se dijo atrás, casi todos tienen que combinar su ejercicio docente en ciencias sociales con filosofía, ética o religión. Aspecto que repercute en la planeación ya que no es lo mismo dictar un área para uno o varios grados, que diseñar clases para varias áreas en uno o varios grados.

Aquellos docentes que quisieran dedicar más tiempo y espacio a trabajar contenidos alusivos al conflicto expresan el obstáculo que enfrentan, respecto a los requerimientos del enorme número de temas para el grado, la necesidad de avanzar muy rápido porque hay otros contenidos esperando y los preconceptos necesarios para entender la complejidad de la violencia política. Veamos:

> *Hay que partir de algo importante y es que por más que uno intente abarcar ciertos temas uno siempre se encuentra con la reticencia de los chicos. Empezando porque el plan de educación de historia y geografía siempre se piensa desde Europa, para Colombia normalmente se le rezaga dos o última semana del periodo. "Haga un friso, venga*

16 En Colombia, hasta 1984 se enseñaba historia y geografía como áreas independientes en la educación básica. A partir de ese año se propendió por una integración curricular mediante el Decreto 1002/1984. Por su parte, la Ley 115/1994 define como área obligatoria y fundamental de la educación básica en un solo enunciado a *ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia*. A su vez, los Lineamientos curriculares mutan hacia una orientación interdisciplinar, mientras que los Estándares se devuelven porque aunque no se declaran disciplinares optan por unas matrices por grado que privilegian ciertos contenidos asociados a las asignaturas tradicionales, al igual que sucede con los recientemente llamados Derechos Básicos de Aprendizaje.

> *y presente y ya". Entonces, habría que partir de eso, pues cuando uno piensa trabajar con los muchachos violencia política, contexto actual, conflicto armado, proceso de paz, pues hay que partir de que ellos no tienen ni siquiera claridad de la diferencia que existe entre paramilitares y guerrilla (*María, Cartagena).

> *¿Sabe cuál es el cuento el tiempo?, porque realmente uno lo que hace es un brochazo, porque uno se pone a mirar que en el colegio uno tiene tiempo apenas para hacer un brochazo por encima, y no entrar a analizar como tal los detalles de la situación. Entonces está la formación de los grupos guerrilleros, desde el 48, los gobiernos, Rojas Pinilla, qué situaciones se presentaron, en el 86 la toma del Palacio. Sólo hechos históricos, acontecimientos* (Nubia, Bogotá).

Hay casos extraños de docentes que dedican más tiempo que otros colegas al tema, que profundizan en algunos aspectos y que desarrollan actividades complementarias. Esta situación, como se verá más adelante, también está atravesada por las opciones ético-políticas que manifiestan algunos docentes y que se juegan en el abordaje de ciertos componentes en el aula.

> *En el tema de historia del siglo xx hacia acá en Colombia usualmente yo me demoro medio año, yo le dedico medio año. No solamente por los referentes textuales, materiales que se puedan utilizar, sino también se revisan, y son necesarias actividades adicionales como debates, visitas. Nosotros vamos a la casa Gaitán, vamos al centro de la ciudad a hacer un recorrido histórico por todos los lugares que fueron testigo de los acontecimientos. Entonces vemos que es un proceso al que yo particularmente le dedico más o menos medio año, desde hablar de la Masacre de las Bananeras hasta el día de hoy, y toda la historia del conflicto armado y demás* (Félix, Bogotá).

El asunto del tiempo escolar dedicado al estudio en las escuelas no es algo menor, pues finalmente el proceso de escolarización se vive para docentes y estudiantes como una permanencia en el tiempo y en el espacio. El espacio escolar es un lugar signado por determinada arquitectura que tiene unos límites con el afuera, estos lugares están delimitados para ciertos propósitos: las aulas, el patio, las oficinas administrativas, los corredores, los baños. La vida escolar, así, tiene sentido en tanto se ocupan y se habitan unos espacios en los que se espera que el aprendizaje tenga lugar. Pero también está el tiempo, esos fragmentos que engloban la existencia en una sucesión permanente de aconteceres (Ricoeur citado en Torres, 2015) que se miden, se catagolan y se etiquetan, y que, para la escuela, significan el llenado del

*estar siendo* en ella. Es más, se asiste a la escuela para ocupar un tiempo determinado del día, del mes y de la vida. Así como se diseñan y se dividen los espacios para promover actitudes, comportamientos y pensamientos en los escolares, se elaboran y se recortan los tiempos para generar determinados aprendizajes. Para Merieu (2004) la organización de los espacios y los tiempos en la escuela deben ser plenamente identificables "porque el aprendizaje no puede ser una especie de río caótico que arrastraría a los alumnos, quienes pasarían de una etapa a otra sin comprender lo que les sucede" (p. 217). Se va a la escuela para habitar un espacio y para vivir un tiempo en forma organizada.

La enseñanza del pasado reciente es posible porque ocupa un tiempo en el calendario y en la rutina escolar. Ella disputa con otras asignaturas y deberes escolares el fugaz y veloz tiempo escolar que nunca es suficiente, que siempre es escaso. Por ello, en el marco de las afugias de los docentes por completar un plan de estudios enciclopédico, el tiempo nunca alcanza; empero, sólo algunos, que miran más allá de las obligaciones institucionales o legales logran sobreponerse al frenesí temático que impone la tradición, los libros de texto o el currículo oficial, para detenerse unas dosis adicionales de tiempo y dedicarse con sus estudiantes con holgura a comprender qué y por qué pasó lo que pasó en la historia de las últimas décadas. Docentes que no se pierden en medio de la turbulencia escolar a la que son sometidos, docentes arriesgados y conscientes de los costos que ello comporta, en palabras de Merieu (2004), "la habilidad del marino y la experiencia del pedagogo les permiten, a veces, prescindir de uno o varios jalones, ir más rápido hacia el fin que hay que conseguir, incluso si ello implica, inevitablemente, riesgos más importantes" (p. 212).

## Los temas sobre violencia política en la escuela

Como se mencionó en el apartado teórico, el asunto de la historia reciente en la escuela se juega en la posibilidad o no de incorporar unos contenidos social y políticamente sensibles en el aula (Levín, 2007), para el caso del presente estudio, aquellos referidos a la violencia política y al conflicto interno de las últimas décadas; por ello, explorar las temáticas que escogen los profesores al momento de hacer la pregunta *¿qué temas de la violencia política aborda en su clase?*, es central para caracterizar la enseñanza del pasado reciente en el país y para profundizar en las razones por las cuales se seleccionan unos contenidos y se desechan otros.

Para Torres (2011) existen varias modalidades inadecuadas de tratar los temas en el currículo escolar, algunos de ellos se relacionan con la exclusión de determinados grupos sociales en la versión de las historias nacionales, la parcelación inconexa de asignaturas que nada tienen que ver con la realidad, la tergiversación discursiva que privilegia imágenes sesgadas sobre asuntos conflictivos, la naturalización de injusticias y segregaciones, la infantilización de los escolares (idilización y caricaturización de fenómenos históricos), y el presentismo que recorta la dimensión histórica de la realidad, entre otros. Como alternativa, el autor propone la integración de áreas del saber, el abordaje pertinente de temas controversiales, no caer en al afán de acaparar muchos temas, incorporar el debate y la polémica en el aula, alejarse de la evaluación cuantitativa y el aprovechamiento de recursos extraescolares para la inclusión de la realidad en la escuela.

Así como se mencionó la importancia de los tiempos escolares, la selección de temas de estudio es trascendental para el cumplimiento de las funciones misionales de la escuela, ya que serán unos contenidos, además de otras vivencias escolares, los que marquen las memorias de los estudiantes. A este nivel, considera Siede (2010), que pese a las transformaciones culturales contemporáneas que impulsan las innovaciones pedagógicas con contenidos novedosos y actualizados, persiste un *currículo residual* que si bien ha dejado de figurar en los diseños, sobrevive en las prácticas y tradiciones de enseñanza, "en el caso de las ciencias sociales escolares, este tipo de contenidos y propósitos tiene una relevancia considerable porque, en buena medida, parece impedir o dificultar que ingresen nuevos enfoques" (p. 27).

En este punto, para la enseñanza del pasado reciente, importa analizar lo que se dice y lo que se acalla, lo que queda y lo que ha cambiado, lo que se privilegia y lo que oblitera, respecto a un tema que concita un interés particular por apuntar a temas de alta sensibilidad social.

En resumen, la lista de los temas nombrados de manera genérica por los maestros participantes, como prioridad a propósito de sus enseñanzas sobre el pasado reciente[17], en diferente grado de insistencia y profundidad, es amplia y difusa, sin embargo se pueden desglosar con cierto grado de recurrencia —dos o más profesores hicieron alusión a ellos— los siguientes: Constitución de 1886, Guerra de los Mil Días, separación de Panamá, bipartidismo,

17 La pregunta concreta fue: ¿qué temas enseña sobre la violencia política y el conflicto interno de las últimas décadas?

masacre de las Bananeras, Bogotazo (1948), dictadura de Rojas Pinilla, Frente Nacional, nacimiento de grupos guerrilleros, paramilitarismo, narcotráfico, toma del Palacio de Justicia, procesos de paz, apertura económica, desplazamiento, guerras mundiales, Holocausto y dictaduras en América Latina.

Llama la atención la ausencia de un referente cronológico común al cuerpo docente indagado, y la situación presentada en la que bajo la categoría de *historia reciente* cabe una amplia constelación temática sin límites espaciales o temporales claros, ya que según las respuestas esta se puede extender al siglo XIX —batallas de independencia, Guerra de los Mil Días— o a la realidad de otros países y continentes —revolución francesa, guerras mundiales, dictaduras de América Latina, Holocausto judío—. También es sintomático que sólo dos profesores de los participantes en la presente investigación indicaron que trabajan en el aula con sus estudiantes los procesos de paz con la guerrilla vigentes, siendo que al momento de la investigación —año 2016— la agenda pública del país estaba copada por los diálogos del gobierno con las Farc en La Habana.

A continuación se transcriben algunos fragmentos de la respuesta de los profesores al ser indagados por la especificidad de los temas sobre el pasado reciente de Colombia enseñado:

> *Primero que todo el origen de la violencia. Sabemos que Colombia es un país violento y hacemos ver que el origen de esa violencia se da desde los partidos tradicionales, liberal y conservador. A partir de ahí los partidos políticos han generado mucha violencia y se trató de solucionar esa violencia con el Frente Nacional, con Rojas Pinilla y todo eso. Entonces se les hace ver a los estudiantes y se les recalca que siempre ha existido la violencia. Entonces a veces ellos se preguntan si toda la vida ha existido la violencia, y sí toda la vida ha sido violencia, y todavía vivimos en una violencia, y ¿cómo puede uno frenar todo eso?, a través de valores, a través de respeto. La violencia viene de casa y hay muchos problemas en los jóvenes* (Álvaro, Barranquilla).
>
> *En grado noveno lo que pretendo es desarrollar la historia desde las gestas de la independencia, las guerras civiles del siglo XIX. Que ellos entiendan que no es un conflicto que surgió a la vuelta de hace unos años porque hubo unos grupos hombres malos que salieron a secuestrar gente, sino que hay un desarrollo histórico que viene desde tiempo atrás. Entonces, tratando de concatenar la historia del siglo XIX, todas esas gestas de independencia con lo que va a ser más*

*adelante el final del siglo XIX y los conflictos que se van a desarrollar a lo largo del siglo XX. (…) El programa no nos da para más en grado noveno. La fortuna es que acá en el colegio yo también soy el profesor de ciencias políticas y economía, y yo cojo y armo una especie de programa, en él uno los conflictos internacionales con los conflictos internos del país. Entonces arrancamos a mirar un poco lo que han sido las dictaduras, la primera, segunda guerra mundial y eso lo atamos con lo que está sucediendo en Colombia, con la reflexión del poder. "Miren lo que está sucediendo en el mundo y ahora en América Latina. Miren las dictaduras y aterricemos en Colombia más o menos en la década de los 40", que es más o menos la década que yo considero que empieza a incubarse esa problemática profunda del conflicto interno, reformas políticas de López Pumarejo, el gobierno de Mariano Ospina Pérez y de ahí en adelante. Hay una secuencia temática en la que se trabajan unos temas en particular, entonces están las reformas de López que son frustradas de alguna manera, las del treinta, la retoma del poder por parte de los conservadores, cómo empieza la violencia en los campos, el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, cómo se configura el Frente Nacional, dentro del Frente Nacional surgen a partir de coyunturas internacionales también una serie de grupos subversivos, la insurgencia, la Revolución Cubana va a influir en la conformación de estos grupos, de ahí saltamos a la bonanza de la marihuana, a la bonanza del narcotráfico, y se trata de aterrizar la reflexión en la Constitución del 1991, los paramilitares y en los procesos de paz que han sido fallidos* (Juan, Bogotá).

*Trabajamos mucho el Bogotazo, y luego de eso nos dedicamos fuertemente al trabajo de Colombia en la segunda mitad del siglo XX: surgimiento de las guerrillas, surgimiento del narcotráfico, la relación entre el narcotráfico, las guerrillas y el Estado. Trabajamos desde cuatro ámbitos: el ámbito histórico, el ámbito geográfico, el ámbito económico y el interdisciplinar o político. Yo le doy énfasis a los derechos humanos y a la violación de los derechos humanos a lo largo del conflicto. (…) Hago mucho énfasis en la toma del Palacio de Justicia, y un poco en las diferencias entre las guerrillas del M-19, las Farc, el ELN, las diferencias ideológicas, de accionar* (Carolina, Bogotá).

La mayoría de docentes no tienen una referencia definida respecto al tema de la violencia política en Colombia, en el sentido de ubicarla en las últimas décadas y en torno a determinados acontecimientos ligados al conflicto social y armado, especialmente con el Bogotazo de 1948, como sí parece ocurrir con la productividad en el ámbito académico, que ubica en aquel

nefasto acontecimiento la génesis de una cadena de violencias que se prolongó hasta inicios del siglo XXI[18]. Sin embargo, tal consenso es relativo ante la reciente proliferación de estudios que no se ponen de acuerdo frente al origen del drama vivido, frente a ello Herrera y Pertuz (2017) consideran que la dificultad para demarcar los orígenes el conflicto actual,

> indica a su vez las distintas temporalidades que lo ha marcado y la emergencia, con base en ello, de memorias y relatos que se expresan tanto en los informes oficiales, en las producciones académicas, como en las narrativas testimoniales o en los discursos públicos. Estos relatos se sitúan, en unos casos, en un periodo de larga duración que entiende las manifestaciones de violencia como inherentes al sistema político y, en ese sentido, anteriores a la emergencia de las guerrillas y propiciadores de su surgimiento. Otros relatos se sitúan en un tiempo de mediana duración cuyos límites bordean diversas décadas del siglo XX, con un anclaje fuerte en el periodo conocido como la Violencia (1946-1964). Finalmente, otros relatos se ubican en el tiempo reciente, cuyos mojones oscilan entre las décadas del setenta, los ochenta o los noventa, según los aspectos que se analicen y los intereses en torno a la definición de las fuerzas es conflicto, a sus actores y a las responsabilidades del Estado frente a ellos (p. 161).

Esta dificultad para establecer recortes en el tiempo para la violencia política en Colombia remite también al obstáculo para establecer acotaciones conceptuales y acontecimientos emblemáticos al respecto, traba particularmente fuerte para la escuela, que bebe en parte de lo que se produce en otros medios. Para Sánchez (2014) la definición de violencia está asediada por la polisemia de palabras cercanas, por ello, en Colombia, no sólo es un

18 Una de las primeras comisiones oficiales de estudios en la violencia (Guzmán, Fals y Umaña, 2010), cuyo informe salió al público en 1962, indicaba que la violencia era uno de los peores males de la sociedad colombiana y que a pesar de tener antecedentes históricos antes de 1948, es esta fecha la que inaugura el periodo conocido como La Violencia. Entre los principales propósitos del estudio estaba "ser una campanada que al redoblar hiera la sensibilidad de los colombianos y los obligue a pensar dos veces antes de volver a estimular el ciclo de la destrucción inútil y de la sevicia rebosante que se inició en 1949" (p. 27). Por su parte, Sánchez (2008), pese a considerar La Violencia como una especie de continuidad con las catorce guerras civiles del siglo XIX que no eran "negación o sustituto, sino prolongación de las relaciones políticas" (p. 16), afirma que aquella introduce como novedad una creciente confrontación entre clases dominantes y clases subalternas que coexiste con otras oposiciones clases como la populista y la partidista, y que dicho periodo contiene tres componentes que la hacen particular y clave para explicar lo que vendrá: la violencia como terror concretado, la violencia como resistencia armada y la violencia como conmoción social. Para Palacios y Safford (2002) el término Violencia alude a el periodo que va de 1946 a 1964, "en estos años se partió en dos el siglo XX colombiano. Las variaciones de los cálculos estadísticos ofrecidos, que van de 80.000 a 400.000 muertos, revelan el cariz partidista" (p. 630).

periodo histórico, también "es una forma particular de guerra caracterizada por la pluralidad de procesos y no por simples relaciones binarias (…), es pues, una guerra sin nombre" (p. 43). Quizá poco abordada en la formación docente y muy recortada en los libros de texto, la violencia política ingresa a la escuela bajo la sombra de un amplio espectro de matices sin horizonte claro, sin consensos respecto a los hechos emblemáticos que la delimitan y con un manojo nefasto de protagonistas que la atraviesan (Arias, 2017). Grupos armados, hechos grandilocuentes aislados, golpes espectaculares y personajes emblemáticos hacen parte de la saga de la violencia en las memorias de la mayoría de docentes encargados de transmitirle a las nuevas generaciones las representaciones del pasado reciente, más preocupados en demostrar a sus estudiantes los fragmentos de un sino trágico que las aristas de una trama compleja que se hubiera podido evitar.

A su vez, para algunos docentes, el tema de la violencia remite a un tema transversal desde la perspectiva de los desastres sociales en general, aspecto que es funcional a sus objetivos educativos, especialmente de corte moral. Veamos:

> *Cuando uno habla de violencia en Colombia uno siempre se va al conflicto armado, pero es que violencia también es la que niega un derecho a alguien, como cuando se le niega el derecho a un estudiante de entrar a la Universidad Nacional. Mientras ellos acá se piensan el Icfes y el Sena*[19]*, en otros colegios se están pensando becas y no es ni siquiera por dinámicas del colegio, es porque no se ha generado ese interés. Es todo eso, es identificar la violencia desde todos sus focos (*María, Cartagena).

> *Desde el aula he tratado de enseñar sobre violencia política pero desde la vida cotidiana. Analizar la vida cotidiana de los actores políticos o de los actores violentos es muy importante porque es desde donde uno empieza a contextualizar, comienza a enseñar al estudiante y es donde se da cuenta que lo que se está enseñando o lo que pasó en 1800, por ejemplo, es algo actual. Analizar la vida de los actores, por qué actuaron así. Entonces enseñar violencia política, en mi caso, no es solamente, por ejemplo la revolución francesa, sino*

19 Cuando menciona el *Icfes* se refiere al nombre del examen estatal de egreso de educación media. El puntaje de dicha prueba determina el ingreso a algunas universidades públicas y privadas, también a préstamos para pago de estudios superiores y, en los últimos años, para los sectores más pobres, el acceso a préstamos-beca en el polémico programa llamado "Ser pilo paga". El Sena es el Servicio Nacional de Aprendizaje, una institución oficial que ofrece programas de formación técnica y tecnológica, especialmente para sectores populares.

> *analizar qué hubo detrás de la revolución francesa. Por ejemplo, un tema importante que hay que enseñar es cómo fue la participación de las mujeres en la revolución francesa, cómo fue la violencia contra la mujer en la revolución francesa, cómo ha sido la violencia contra la mujer en los diferentes episodios violentos que ha tenido en el mundo y hoy en Colombia. Entonces, no es irse por la macrohistoria sino por la microhistoria. (…) Es desde ahí donde uno comienza a analizar la violencia política y darse cuenta que aquí en Cartagena teníamos agentes diferentes a los que estaban allá en Bogotá. Trabajar con la vida cotidiana es un punto de partida para trabajar violencia política, la vida cotidiana de esos actores para que los niños cambien su comportamiento* (Sergio, Cartagena).

Muy pocos profesores mencionaron tratar en clase temas recientes como los diálogos de La Habana y la Cátedra de paz como algo relevante en las clases de ciencias sociales. Sin embargo, los pocos docentes que lo hacen se expresan al respecto en los siguientes términos:

> *El tema que más se trabaja es el de la paz. En este momento se les habla mucho del contexto de lo que es la firma del acuerdo de paz en Colombia, pero acá los niños siempre que se les habla de eso dicen "hay seño pero como así que la firma de la paz". Ellos creen que la paz va a venir simplemente firmando un papel y ya, entonces yo les digo "no, eso no es así, simplemente son unos acuerdos, cada uno tiene una lista de puntos que el gobierno va a hacer con las Farc, pero la paz es algo que se construye, cada uno de ustedes la construye día a día dentro de su comunidad". También es relacionarles para ellos qué es la paz, pero desde su contexto, porque un niño que vive en el área perimetral no te va a entender qué es lo que se vive en La Habana, o sea, él puede decir "ah sí, la paz, eso se está firmando en La Habana" [con un gesto de desaprobación]. Tienen una percepción de la paz como algo que no los toca, que no los afecta, que no es del contexto, entonces ahí entra el profesor, porque lo estamos viviendo. (…) Llevarlos a ellos a que exploren estos tópicos pero de una manera crítica, más analítica* (Julieth, Cartagena).

> *El año pasado también lo hice por la coyuntura en los tratados de paz, entonces hacemos una investigación sobre por qué los niños piensan que el único acuerdo de paz es el actual. Entonces ellos se dan cuenta, "huy Colombia ha vivido otros tratados de paz, ¿qué ha pasado en torno a eso?". Tratamos de conectar con el tratado de paz lo que haya habido en otros lugares, tomamos el caso de Perú y el caso de los países de Centroamérica, y ellos tratan de hacer un paralelo, sacar conclusiones. Algunos me decían "es que nosotros*

> *no estamos viviendo otras cosas dentro de un proceso de paz, en un proceso de paz hay polarización, hay gente que está de acuerdo, hay gente que no". Pero no en el sentido de yo imponerles mi opinión personal del proceso, sino que ellos tengan la opinión personal, su propia opinión del proceso. Tratamos el desarrollo del proceso de paz actual, hicimos un rastreo de las mesas de negociación* (Carolina, Bogotá).

> *En el caso de las Cátedras, yo tengo un grave conflicto, porque el tema de la de la Cátedra por la paz, el tema de afrocolombianidad como Cátedra, a mí me parece que no tiene que ser, no tienen que entrar en la escuela como Cátedra ni como asignaturas. La asignaturización no es buena en un proceso de integración de las ciencias sociales, lo único que hace es degastar más. Un sistema educativo que tiene nueve áreas obligatorias en la educación básica y otras más, ¡no!, Porque ahora respondemos al proceso de Paz y al posconflicto con Cátedra por la paz obligatoria en las instituciones. No, eso no tiene que ser. El tema de la paz no es una asignatura específica, ni es propia de ciencias sociales, el tema de la paz vincula a todas las disciplinas. Entonces cómo lo abordamos desde las diferentes disciplinas y que no sea única y exclusivamente de las ciencias sociales. Yo tengo mucho conflicto con eso, la asignaturización no es buena, la asignaturización lo que hace es un mar de temas y no hay profundidad de nada* (Fernando, Bogotá).

Frente a estos testimonios se pueden colegir varios asuntos, en primer lugar se ratifica que la categoría *historia reciente* y su enseñanza no se encuentra posicionada en el ámbito académico y escolar del país, pues, como se observa, ella remite a una argamasa de acontecimientos violentos sin orden ni estructuración común, además, a lo largo de la investigación, se tuvo que acudir permanentemente a otros términos y maneras de preguntar por el periodo reciente marcado por ciertos tipos de violencias y conflictos internos. A diferencia de otros países que padecieron dictaduras, donde hubo un mediano consenso social y político de desaprobación, el término *historia reciente* se refiere claramente a dicho periodo y cuentan con un acumulado para pensar el tema desde la escuela. Mientras, en Colombia, inmersa aún en el conflicto armado en medio de diálogos de paz, apabullada por un fascismo societal (Santos, 1998)[20], y con las formalidades de una demo-

20 Según el autor se trata de una nueva forma de fascismo que armoniza la democracia y el capitalismo, cuyas características son: la segregación social de los excluidos; el surgimiento de un Estado paralelo que actúa de manera diferenciada para las zonas salvajes y para las civilizadas; el fascismo paraestatal que consiste en la usurpación o neutralización del control social producido por el Estado

cracia liberal, no existe aún la posibilidad de considerar pasada la página y establecer qué tiempos y actores causaron los males vividos, ni siquiera la posibilidad de definir en qué consisten tales males.

En segundo lugar, para algunos docentes, aunque es loable el pretender amilanar todas las injusticias y agresiones con que llegan los estudiantes a la escuela, al no considerar la especificidad de la violencia política con todas sus ramificaciones, como materia de estudio escolar, se diluyen las responsabilidades de los culpables de atrocidades, se invisibilizan actores, se pierden matices y se apoya la impunidad al sumarse a las versiones hegemónicas que cubren con una enorme y genérica capa semántica los infortunios de las décadas pasadas, en las que se dice que no hay inocentes en lo que pasó y que lo mejor es olvidar para pasar rápidamente ese nefasto periodo de la historia. A ello se suma el hecho que algunos docentes aprovechan el estudio de la violencia para articular su preocupación de orden moralista en pro de generar adecuados comportamientos en los escolares, como se notó en varios relatos anteriores, más que el interés por propiciar comprensiones históricas y formación política.

A estas dificultades, para periodizar y tematizar el conflicto interno en la escuela, se le pueden agregar otras causas educativas: el carácter marginal que el tema ocupa en el currículo oficial, específicamente en los documentos de política pública educativa —este punto se ampliará más adelante— y en los libros de texto; el ser un subtema optativo en la tradición de los planes escolares de noveno grado —aunque también de quinto usualmente relegado para las últimas semanas del último periodo escolar; la falta de consenso de los académicos respecto a los recortes de la historia de violencia política; y, finalmente, la poca relevancia que ciertos docentes le otorgan a su tratamiento en las clases de ciencias sociales, hecho que se refleja en la improvisación, en carencia de planeación, o en la sospecha que preparar actividades sobre lo sucedido en las últimas décadas demanda demasiado esfuerzo y compromiso.

—contratos precarios, privatización—; el fascismo populista o democratización de estilos de vida fuera del alcance de la mayoría de la población; el fascismo de la inseguridad que es la manipulación a los sectores más débiles hacia la incertidumbre y ansiedad respecto al presente y el futuro; y el fascismo financiero es la economía de la especulación cuyas lógicas y consecuencias escapan del control de las mayorías, según Santos (1993), "los agentes de este fascismo financiero, en sus varios ámbitos y formas, son unas empresas privadas cuyas acciones vienen legitimadas por las instituciones financieras internacionales y por los Estados hegemónicos. Se configura así un fenómeno híbrido, para-estatal y supra-estatal, con un gran potencial destructivo: puede expulsar al estado natural de la exclusión a países enteros" (p. 28).

Sin embargo, algunos docentes, pocos en relación con la muestra total participante, no sólo evidencian rigor y riqueza didáctica en el abordaje de la temática, sino que coinciden en resaltar lo sucedido en la segunda mitad del siglo xx en Colombia como aquello que se puede tipificar como *violencia política*, en tanto ocurre una serie de acontecimientos que confluyen en los actuales procesos de desarme, desmovilización de algunas guerrillas y también de lucha por el reconocimiento de la memoria de las víctimas. Este interés, como se verá más adelante, representa un hallazgo importante ya que, para estos docentes, las opciones ético-políticas y la configuración de su subjetividad política pasa por la concurrencia de miradas críticas, complejas y profundas en el tema de la violencia en las aulas. Para M. P. González (2014), de acuerdo con un estudio en Argentina, los maestros eluden o acogen los temas del pasado reciente en función de sus compromisos políticos.

Por otra parte, la dispersión temática al momento de abordar la enseñanza del pasado reciente contrasta con lo encontrado por De Amézola (2008) en algunos profesores argentinos, para quienes la historia del tiempo presente no amerita un tratado diferencial respecto a otros contenidos, y para quienes prefieren trabajar el golpe de estado, la crisis de la democracia la crisis del estado benefactor y el neoliberalismo de los noventa, según el autor, "no se manifiesta jerarquización alguna de dichos contenidos, los cuales por omisión resultan equiparados en importancia" (p. 51). La falta de formación de los docentes es la causa que expone este historiador para explicar la ausencia de ejes de análisis y proyector serios de aula. Los profesores entrevistados también argumentan la falta de tiempo para desarrollar los temas controversiales, así como dificultades relacionadas con procedencia de sus estudiantes. Algunos docentes de escuelas privadas no abordan el tema por lo polémico que resulta el tema para los padres de sus estudiantes. Sobre este punto en la presente investigación no se encontró obstáculo que diera cuenta de este tipo de disputa por la memoria.

La descripción y análisis de los temas tratados por los docentes referidas en este apartado dialoga en el país con la investigación de Bello, Díaz y Borbón (2015) que indagó con docentes en escenarios de conflicto armado las prácticas pedagógicas en la década del noventa. Allí se identificó que los docentes expresaron miedo, zozobra y desconfianza debido a los embates de la guerra, lo que conllevó a que más que tratar las temáticas del conflicto con los niños de sus aulas, se optara por la formación en valores, la tolerancia y el respeto. Para los autores del estudio "se cambian los contenidos, incluso, se dejan de dictar temas en la escuela debido a las situaciones

generadas por el conflicto. El temor se convierte en un regulador de las actividades académicas. (…) El derecho a la paz era un tema tabú y no se abordaba en las clases" (p. 151). Este énfasis en la educación moral, la lúdica y el deporte se convierten en un mecanismo de sobrevivencia y en una manera de rescatar a los niños de la guerra, sin embargo es sintomático que tan inclinación se mantenga también en docentes que laboran en contextos que no están directamente afectados por el conflicto, tal como se muestra en el presente estudio.

## Las fuentes utilizadas

Los profesores en sus clases hacen uso de variados materiales, entre ellos, el uso de libros como soporte teórico para apoyar sus afirmaciones es recurrente. Las ciencias sociales escolares, al momento de tratar temas históricos, suelen soportarse en la productividad de los saberes disciplinares para transmitir este tipo de conocimiento. Sin embargo, la historia de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, demuestra que buena parte de su trasegar ha estado al margen de las preocupaciones meramente académicas (Álvarez, 2013; Rodríguez, 2017) en pro de proyectos sociales y políticos determinados.

El tipo de material apropiado por los maestros para sus clases es adaptado de acuerdo a sus propósitos y al contexto en el que se encarna, de allí que se mantenga una tensión no resuelta respecto a si en el aula se produce un tipo de conocimiento propio (Goodson, 1991), o si allí se hace más bien la transposición de un saber elaborado por otros (Chevallard, 1991). Más allá de este dilema, el presente apartado se centra en el análisis del tipo de fuentes y las principales obras que los docentes de ciencias sociales participantes de la presente investigación invocan como ayuda para tratar los contenidos de la violencia política en Colombia en sus clases. Este punto servirá de foco para identificar la relación de la numerosa producción académica sobre el conflicto y su apropiación en la escuela, aunque, como se verá, los maestros participantes hacen uso de múltiples recursos.

Al ser cuestionados sobre el tipo de fuentes que se acostumbra utilizar para trabajar el tema del conflicto y la violencia política, las repuestas de los docentes participantes fueron genéricas y ambiguas, a este nivel sobresalen la Internet, videos y libros de texto. Veamos algunos relatos en esta dirección:

> *No me gusta ajustarme a un solo texto, porque yo trato de enriquecerme, no solo meterme a Internet y leer y leer, si no que yo busco*

> *varios textos y empiezo a leer de varias ideas, varias ideas políticas que me ayuden a enriquecerme para poder ajustarlo y usarlo en mi aula de clase con mis estudiantes; no me ajusto a un solo texto, yo en mis horas libres cojo un libro y trato de leerlo, de mirar cómo este autor, cojo de uno un poquito de cada enseñanza* (Magnolia, Cartagena).

> *Uno entra uno como otra contradicción porque mi fuente es Fals Borda[21], pero la de los estudiantes es Wikipedia. Entonces, hay un momento en que por ejemplo a mí me deja de interesar de dónde ellos obtienen la información, sino que la aprendan. Cuando yo estaba en la Universidad decía "no, es que uno debe salir de los libros de texto, tiene que experimentar otras cosas", pero uno se da cuenta que cuando ellos no pueden leer un párrafo, inclusive te copian de respuestas de yahoo. Más que recurrir a las fuentes, las mías, me ha tocado recurrir a otras estrategias, a que vean televisión y sobre ello hacer preguntas. (…) Es como tratar de meterme por esos lados, antes de llegar a un análisis histórico completo, como lograr esa sensibilización, que ellos entiendan la importancia de aprender sobre el país. También me gusta un programa que se llama Los puros criollos[22] y con esos he hecho hartas clases, aunque pues sin los resultados que uno espera. El Profesor Súper O[23] dicen que es muy cansón y que les parece para niños chiquitos, pero lo ven y les encanta. Es más bien cómo uno utiliza las fuentes, lo que tiene* (María, Cartagena).

Los anteriores relatos expresan la realidad de grupos de docentes de ciencias sociales que frente a la dificultad de sus estudiantes para acoger hábitos de lectura y trabajo en clase, escogen textos cortos, páginas sin mayor profundidad,

21 Prolífico académico colombiano impulsor de la sociología y de estudios sobre la investigación acción participativa desde la década del cincuenta del pasado siglo. Articuló sus vastas producciones teóricas a la militancia política en organizaciones de izquierda.

22 Serie de televisión que presenta de manera amena y profunda los símbolos de la identidad nacional. Además de relatos de la gente del común se coteja con versiones de académicos. Según su portal "los temas de la serie son abordados por Santiago Rivas —presentador y coguionista— de forma sencilla, coloquial y cercana, con un tono humorístico y sarcástico que permite el disfrute de sus contenidos y a su vez la reflexión en torno a lo que significa ser colombianos. Fuente: http://www.senalcolombia.tv/programas/los-puros-criollos (12-05-2017)

23 El Profesor Súper O es una serie de televisión animada colombiana, de carácter educativo que se transmite por canales públicos. La serie versa "sobre un superhéroe llamado El Profesor Súper O, el cual corrige a las personas que cometen errores idiomáticos. Tiempo después fue encaminado a otras temáticas como la historia en Súper O histórico, la educación ecológica en Súper O recargado y solución de empresas en Súper O Gobierno en Línea". Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Profesor_Super_O (12-05-2017).

programas de dibujos animados y exploraciones abiertas en la red para garantizar su atención. Esta dispersión generacional, a tono con los tiempos que corren (Bauman, 2003) y más aguda en ciertos sectores sociales, impide el trabajo con documentos rigurosos y actividades más densas, lo que probablemente redunda en la trivialización de la comprensión histórica y en la caricaturización de los acontecimientos. En otras palabras, hay un problema en la cultura escolar contemporánea que impide captar la complejidad del pasado reciente, aspecto que muchas veces trasciende la voluntad de los docentes.

A su vez, diez de los veinticuatro docentes mencionaron distintos autores de la disciplina histórica, filosófica o sociológica para entender con sus estudiantes el conflicto, y de ellos sólo cuatro evocaron académicos de orden nacional vinculados a alguna institución o centro de pensamiento del país. Veamos relatos de este grupo:

> *Bueno, más que todo del siglo XVIII y del siglo XIX. Por ejemplo, Germán Arciniegas tiene unos textos muy buenos; me encanta la posición de Jaime Jaramillo porque es como una historia en detalle. Hay uno, no recuerdo el nombre pero bueno, el historiador Perry Anderson, en general la Nueva Historia. Hay otro, creo que es Danilo Santos que parte de la filosofía, que mezcla la filosofía y la historia. Se me escapa el nombre de un autor que escribió el libro Colombia una nación a pesar de sí misma, que cuenta cómo Colombia, cuando comenzó en sí no era una nación porque no había un reconocimiento cultural, no había ni fronteras, no había un reconocimiento cultural de las personas, por lo tanto no era una nación como tal o un Estado, solo era un territorio* (Sergio, Cartagena).

> *Archila para historia, el texto de Torres sobre movimientos sociales. Me gusta lo clásico, lo de Pecaut. Uno que me parece que es sensacional para colegio es Colombia una nación a pesar de sí misma de David Bushnell, y el otro que me encanta recrear en el colegio, cuando tengo la posibilidad, es Herbert Braun, el del 9 de abril, y todas las implicaciones que todo eso tiene para ponerlos a pensar cosas. Eso sería como lo que yo traigo para colegio* (Oswaldo, Bogotá).

> *Bueno, son diversas, sobre todo en historia, trabajo mucho Marco Palacios, trabajamos a Daniel Pecaut, trabajamos muchísimo los recursos de la Comisión Histórica, del Centro de Memoria, trabajamos los documentales, por ejemplo para abrir el trimestre yo les coloco el documental No hubo tiempo para la tristeza, aunque encuentro en los niños un desgaste con este tipo de documentales. (…) Para*

> *el Bogotazo trabajamos la película Roa, eso los atrapa, que tengan como otra perspectiva, vimos también el documental de Caracol televisión, ese documental es súper impactante* (Carolina, Bogotá).

> *En cuanto a violencia, algunos historiadores clásicos. A mí me gusta trabajar mucho en octavo, cuando se habla del proceso de emancipación a Javier Ocampo, que uno diría ¡bueno un muchacho de colegio leyendo a Javier Ocampo! Trabajo a David Bushnell, Colombia una nación a pesar de sí misma, ahí hay unos referentes también teóricos, ese lo trabajo a veces en novenos, sirve para aterrizar algunos procesos. Algunos textos de Immanuel Wallerstein, del sistema mundo para entendernos en una Colombia bajo ese sistema, desde la violencia política* (Natalia, Bogotá).

Frente a la enorme cantidad de material que se ha producido en los últimos años sobre el tópico de la violencia política y el conflicto social y armado en Colombia hay que resaltar su escasez en las respuestas de la mayoría de docentes indagados. Esta fractura entre la enorme producción de conocimiento y la escuela en un tema tan sensible como lo es la reflexión sobre las últimas décadas es preocupante, pues este vacío abre la pregunta sobre ¿de dónde se nutren las versiones escolares sobre el pasado reciente? Con poco tiempo en el calendario escolar, sin acuerdo respecto a los aspectos a tratar y con pobreza de fuentes para su manejo en el aula no hay que ir muy lejos para imaginar que estas versiones probablemente están llenas de sentido común, información inexacta y sesgos ideológicos propios de escenarios como la televisión privada y los libros de texto. También es de indicar que la copiosa producción académica poco es pensada para el trabajo en la educación básica, y que, por tanto se requieren más propuestas serias elaboradas por equipos de pedagogos que tengan en cuenta las particularidades de la escuela, sus ritmos, tiempos y destinatarios.

Por otro lado, hay que señalar en este punto la importancia sobre el uso de diferentes estrategias audiovisuales a las que acceden los profesores, especialmente videos y documentales, ello da cuenta de la urgencia educativa por transmitir mensajes escolares con mediaciones cercanas a las nuevas generaciones, aunque el presente estudio no pudo profundizar sobre su apropiación y rigor en la elaboración.

Respecto a las obras académicas citadas, hubo cierta recurrencia con el libro *Colombia una nación a pesar de sí misma* (Bushnell, 1994), este texto, escrito originalmente en inglés por un historiador norteamericano que estudió

por décadas la historia de Colombia es quizá el libro más citado sobre la historia del país; en él se hace un recuento desde la época precolombina hasta finales del siglo XX con un lenguaje sencillo que integra aspectos políticos, sociales, económicos y culturales. En la introducción al texto, el autor indica:

> El relato que sigue, sobre el surgimiento de Colombia como nación moderna, es el resultado final de una relación personal con Colombia y con colombianos que se remonta a más de medio siglo. (…) Debo de todas maneras reconocer al menos la ayuda de mi familia, cuyos miembros han pasado buen tiempo conmigo en Colombia —uno nació allí—. Sobre todo, agradezco inmensamente a mi esposa, a quien arrastré a Colombia justo después del bogotazo, la explosión tumultuosa y multitudinaria que azotó a la capital colombiana en abril de 1948, cuando yo era solamente un estudiante de posgrado que iniciaba una investigación doctoral sin los recursos económicos adecuados. Su primera experiencia fue traumática, pero siguió volviendo conmigo y también ha llegado a amar al país. Los suyos han sido un segundo par de ojos a través de los cuales he podido observar la escena colombiana a lo largo de los años (Bushnell, 1994, p. 16).

La lectura en los colegios de esta obra y otras mencionadas, de carácter académico, da cuenta del interés de muchos profesores por dotar de saberes científicos a sus estudiantes respecto al pasado reciente. Sin embargo fue llamativa la nula alusión que hicieron los docentes a obras de carácter escolar alineada con el tema del conflicto, la memoria y la historia de la violencia política en el país, proveniente de organizaciones no gubernamentales, entes de derechos humanos e incluso del Estado.

Existe un material diseñado para los espacios de educación formal que parece no ha sido suficientemente divulgado en las escuelas del país. Algunos títulos, entre otros son: *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir la memoria histórica* (Grupo Memoria Histórica, 2009), *Educación para la ciudadanía y la convivencia. Jóvenes para el empoderamiento y la transformación. Ciclo cinco* (Arias y Medelius, 2015), *Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra* (CNMH, 2015), *Aportes para comprender el conflicto armado en Colombia* (Giraldo, 2016), *Propuestas de desempeños de educación para la paz para ser enriquecidos por los docentes de Colombia* (MEN, 2016), *Galería de sueños. La educación para la paz en el aula* (Ruiz y García, 2017). Adicionalmente, existe en la web un amplio material de consulta dirigido a las aulas, de libre acceso, entro otros:

la Caja de Herramientas del Centro Nacional de Memoria Histórica[24], el portal del Centro de Memoria Paz y Reconciliación de la Alcaldía[25], la página *Cuento para no olvidar*[26] del Grupo de Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional.

Por otra parte, aunque no específicamente dirigido a escolares, los profesores mencionan videos y documentales que les sirven para ilustrar los conflictos y las dinámicas de la violencia reciente. A este nivel es lugar común la película de 1983 titulada *Cóndores no entierran todos los días*, adaptación de una obra de literatura que narra los enfrentamientos entre el partido liberal y conservador posteriores de la década del cincuenta. Sin embargo es innumerable la cantidad y calidad de obras cinematográficos que se han producido en el país, a manera de ejemplo: *El río de las tumbas* (1964) de Julio Luzardo, *La tormenta* (1979) de Fernando Vallejo, *Crónica roja* (1979) de Fernando Vallejo, *Canaguaro* (1981) de Dunav Kuzmanich, *Carne de tu carne* (1983) de Carlos Mayolo, *Tiempo de morir* (1985) de Jorge Alí Triana, *El potro chusmero* (1985) de Sergio Alfredo Sánchez, *El hombre de acero* (1985) de Carlos Duplat, *Técnicas de duelo* (1988) de Sergio Cabrera, *Confesión a Laura* (1991) de Jaime Osorio, *Edipo alcalde* (1996) de Jorge Alí Triana, *Golpe de estadio* (1998) de Sergio Cabrera, *La virgen de los sicarios* (1999) de Barbet Schroeder, *La toma de la embajada* (1999) de Ciro Durán, *La primera noche* (2003) de Sergio Alberto Restrepo, *La sombra del caminante* (2004) de Ciro Guerra, *PVC-1* (2007) de Spiros Stathoulopoulos, *Los actores del conflicto* (2008) de Lisandro Duque, *La pasión de Gabriel* (2009) de Sergio Alberto Restrepo, *Retratos en un mar de mentiras* (2010) de Carlos Gaviria, *Los colores de la montaña* (2010) de Carlos César Arbeláez, *Postales colombianas* (2011) de Ricardo Coral Dorado, *La toma* (2011) de Angus Gibson, *Silencio en el Paraíso* (2011) de Colbert García, *Pequeñas voces* (2011) de Jairo Eduardo Carrillo y Oswaldo Andrade, *El páramo* (2012) de Jaime Osorio, *El silencio del río* (2012) de Carlos Triviño, *Estrella del sur* (2013) de Gabriel González, *Roa* (2013) de Andrés Baiz, *Antes del fuego* (2014) de Laura Mora, *Manos sucias* (2014) de Josef Kubota Wladyka, *La Siempreviva* (2015) de Klych López, *Carta a una sombra* (2015) de Daniela Abad, *Sargento Matacho* (2015) de William González, *Alias María* (2015) de José Sergio Rugeles, *Un asunto de tierras* (2015) de Patria Ayala[27].

24 http://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/pedagogia-memoria/practica-pedagogicas-cnmh.pdf
25 http://centromemoria.gov.co/centrodememoria/
26 https://www.cuentoparanoolvidar.com/
27 Para ampliar estudios sobre el cine colombiano y su relación con la violencia política ver Cristancho (2017).

A su vez, muy pocos profesores mencionaron usar documentales en sus clases, aunque existe una enorme masa de ellos proclive de ser usados en la escuela, la mayoría de circulación libre en la web, tales como: *Contravía. Los niños en el conflicto armado* (2003) de Hollman Morris, *Mujeres no contadas* (2005) de Ana Cristina Monroy, *Hasta la última piedra* (2006) de Juan José Lozano, *Contravía. Confesiones de un exparamilitar* (2007) de Hollman Morris, *El Bogotazo, la historia de una ilusión* (2008) de The History Channel, Canal Caracol y Mazdoc Documentaries, *El baile rojo. La historia del genocidio contra la Unión Patriótica* (2007) de Yesid Campos, *Gaitán, el Bogotazo. Historia de una ilusión* (2008) de Mauricio Acosta, *Invisibles* (2008) de Javier Bardem, *Falsos positivos* (2009) de Simone Bruno y Dado Carillo, *La pobreza: un "crimen" que se paga con la muerte* (2010) de Felipe Zuleta, *Bojayá: la guerra sin límites* (2010) del Centro Nacional de Memoria Histórica, *Robatierra* (2011) de Margarita Martínez y Miguel Salazar, *Impunity* (2011) de Hollman Morris y Juan Lozano, *El Palacio de Justicia* (2011) de Mauricio Acosta, *Cuando sea grande* (2011) de Lina Arias, *Especiales Pirry. Tumaco* (2011) de Guillermo Prieto, *Cartas a la memoria* (2012) de Jonhatan Acevedo y Nicolás Mejía, *Mujeres tras las huellas de la memoria* (2012) de María Libertad Márquez, *Oslo* (2012) de Juan Soto, *De panes, surcos y libertad* (2013) de Ángela Rubiano y Paola Figueroa, *Apuntando al corazón* (2013) de Claudia Gordillo y Bruno Federico, *No hubo tiempo para la tristeza* (2013) del Centro de Memoria Histórica, *Gotas que agrietan la roca* (2013) de Antonio Girón, *Fábulas de tierra y memoria* (2014) del Centro de Memoria Histórica, *Sabogal* (2015) de Juan José Lozano y Sergio Mejía, *Las niñas de la guerra* (2015) de Cesar Espinosa y Yoleiza Toro, *Pueblo sin tierra* (2015) del Centro Nacional de Memoria Histórica.

En síntesis, los relatos de los docentes participantes evidencian una deuda de la escuela para usar el material producido sobre el conflicto y la violencia política en el aula, pero también del Estado y de las instituciones que trabajan el tema para hacer llegar al cuerpo docente su valiosa producción pedagógica.

Por otro parte, llama la atención que algunos profesores dijeron acudir a la literatura para trabajar con sus estudiantes el conflicto. Veamos:

> *Mi experiencia desde el abordaje del tema de violencia no parte propiamente de la temática en sí, ni de los conceptos. Por ejemplo, yo uso elementos como la literatura, y a partir de la literatura puedo abordar esos temas. Por ejemplo, el año pasado tuve la experiencia con el grado octavo de trabajar elementos de violencia desde las guerras civiles siglo XIX, hasta eventos más actuales, aunque no*

> *alcancé a llegar al conflicto propio del 48 sino como al tema del 29 de Las Bananeras, haciendo una lectura de tres capítulos o cuatro capítulos de Cien años de soledad. Ese fue mi abordaje, que también lo repliqué con los grados once hablando particularmente del tema de los trabajadores. (…) Algunas veces tomamos como referente lo testimonial, hay ciertos documentos que nos permiten trabajar esos hechos, sea crónica, sea relatos testimoniales, por ejemplo Castro Caicedo, Olga Behar, que nos permiten dilucidar esos elementos más que lo específico del orden temático de un libro de historia que me dice el suceso y ya, sino que lo vemos desde otras ópticas* (Fernando, Bogotá).

En el país se ha consolidado suficientemente un campo de articulación entre los trabajos de la memoria y el arte (Gómez, 2009), en el sentido de explorar despliegues sociales de otros lenguajes para hacer evidentes las luchas por hacer visibles otros relatos en contextos de terror. Su uso en la escuela es incipiente. El uso de los recursos artísticos y de la literatura para el estudio del pasado reciente (Arias, 2016) materializa un aporte a la interdisciplinariedad en la escuela y una entrada fecunda para despertar la sensibilidad y la empatía hacia los sufrimientos ajenos. Aunque minoritaria la mención de este panorama en el grupo de docentes participantes en la presente investigación, su desarrollo es promisorio por la cantidad de obras que circulan en el medio y porque de forma creciente se da la formación por proyectos en la escuela y la articulación de áreas del saber. Algunas obras de literatura en esta dirección son *El bogotazo: memorias del olvido* (1983) de Arturo Alape, de este mismo autor están *Las muertes de Tirofijo* (1972), *La bola del monte* (1970), *El diario de un guerrillero* (1973), *La siempreviva* (1995) de Miguel Torres, *El coronel no tiene quien le escriba* (1958) de Gabriel García Márquez, *Abraham entre bandidos* (2010) de Tomás González, *Los ejércitos* (2007) de Evelio Rosero, Muchacha al desaparecer (2010) de Marta Renza, *En el brazo del río* (2006) de Marbel Sandoval, *El olvido que seremos* (2006) de Héctor Abad Faciolince, de Alfredo Molano están *Los años del Tropel* (1985), *Los bombardeos del pato* (1980), *Trochas y fusiles* (1994) y *A lomo de mula* (2016), entre otros, de Patricia Nieto *Crónicas de la guerra en Colombia* (2009) y *Los escogidos* (2012), de Laura Restrepo *La historia de una traición* (1986), reeditado años más tarde como de *La historia de un entusiasmo* (2011)[28].

28 Para ampliar la relación entre la literatura y la violencia política, véase Suárez (2011) y Vélez (2003).

En síntesis, respecto al uso de fuentes en las clases sobre el pasado reciente, se puede colegir que existe una lógica ecléctica en la que los docentes echan mano de diferentes recursos en función de sus propósitos educativos, así obras académicas, de literatura y recursos audiovisuales son mencionados como valiosas herramientas de clase. En todo caso, prevalece un uso escaso de referentes teóricos sobre el pasado reciente, y aún más, una pobre mención de material audiovisual especializado. Ningún docente dijo utilizar el caudaloso recurso pedagógico y didáctico que entidades oficiales y privadas han generado para el tratamiento del conflicto interno, la violencia política o la memoria social en los espacios de educación formal.

Este hallazgo coincide parcialmente, para el caso europeo, con Martínez (2014) quien encontró que las fuentes privilegiadas por los docentes en un estudio sobre la transición a la democracia en España son las audiovisuales y los medios de comunicación. Allí hubo pocas referencias historiográficas y la mayoría no alcanza en sus planes a abordar el tema referido a la transición dictadura-democracia por falta de tiempo y la densidad de contenidos requeridos.

Finalmente, al igual que en la presente investigación, De Amézola (2008) identifica para el contexto educativo de su país un pobre aprovechamiento en la escuela del numeroso material sobre el pasado reciente que se ha producido desde múltiples fuentes. Sin embargo, a diferencia de Argentina, en Colombia no existe un currículo específico para este tema, no hay efemérides particulares para la escuela para conmemorar determinados acontecimientos, y el conflicto social y armado persiste en la actualidad al tiempo que grupos de docentes procuran comprenderlo y tomar posición con sus estudiantes.

## Uso de libros de texto

El libro de texto es una herramienta clave en el desarrollo de las clases de todas las asignaturas escolares. Algunos países lo distribuyen gratuitamente entre los estudiantes, y en otros contextos la regulación por parte del Estado pone en evidencia lo estratégico que puede ser para determinar los aprendizajes. En el presente título se reporta la manera como los docentes participantes utilizan este importante insumo que ya hace parte de la realidad escolar.

Sobre el uso de libros de texto o manuales escolares, todos los docentes dijeron utilizarlos, aunque cada uno de distinta manera. La gran mayoría los considera un apoyo valioso en la medida que plasma de manera sintética algunos contenidos, otros consideran que su uso es complementario a otras estrategias dado que estos instrumentos acatan los contenidos de forma muy simplista y esquemática, es decir, en sus palabras, les sirve para demostrar a sus estudiantes lo parcial que puede ser la comprensión de temas vinculados al conflicto; otros, los menos, dicen no usar los libros de texto por reduccionistas y parcializados. Algunos docentes afirman privilegiar guías elaboradas por ellos mismos o en colaboración con otros docentes del área. Veamos unos testimonios que plasman la perspectiva que critican y hacen un uso condicionado de los libros de texto:

> *Sí, aquí hay libros, son de Santillana, dependiendo del grado, pero los libros no enfocan mucho lo que es el conflicto. Dentro de los libro casi no se habla del conflicto. Es que los libros que están sacando para trabajar en el colegio lo mencionan de una forma muy superficial, entonces el surgimiento de las Farc tal cosa. No hay coherencia en las lecturas, o sea, es como un desorden, porque por ejemplo, en los de grado quinto, el año pasado había uno que hablaba del periodo indígena, el descubrimiento de América, lo que fue el grito de independencia, y de una pasa al conflicto armado y se come todo el proceso de lo que fue la Constitución política, de lo que fue la patria boba, el federalismo, el centralismo, porque de ahí derivan muchas cosas, se come muchas cosas, y después pasa a geografía y después vuelve otra vez, entonces como que no hay una coherencia en los textos* (Johana, Ibagué).

> *Lo que a uno le dan en un libro de texto, pues sí limita, porque si no lo dice el libro de texto entonces los estudiantes dicen "profe tú dijiste eso, pero mira, acá está diciendo otra cosa". Entonces los libros de texto deben servir para lo que son, para conceptos, para que ellos identifiquen y nosotros hacer un trabajo de establecer esas relaciones de análisis, argumentación. Obviamente son importantes, sin embargo, ellos no lo tienen todo. (…) En la Universidad decía "jamás los usaré", pero son importantes en términos de que los estudiantes vuelvan a los libros, de que medianamente tengan un acercamiento. (…) Los libros de texto no son una herramienta para dejarle al estudiante, "vaya y lea". Uno los puede utilizar porque es importante y uno contrasta la información, lo que tú necesitas, lo que tú esperas, lo usas y lo que no, pues lo obvias. (…) Sobre los temas, Violencia de los años 50, muerte de Gaitán, Narcotráfico, Uribe, Pastrana y Samper, ahí. Está resumido, está en tres hojas ¿Qué pasó con los*

> *pueblos indígenas?, no dice nada. ¿Qué pasó con los desplazados?, no lo dice. ¿La relación entre el conflicto y los recursos?, no lo dice. Entonces, si nos guiáramos solo por los libros de texto nuestra historia estaría resumida en cincuenta páginas de manera muy rezagada, menospreciando muchos papeles* (María, Cartagena).

> *Yo creo que las editoriales en Colombia se cuidan mucho de manejar los temas del conflicto interno, lo hacen de una manera muy superficial. (…) Hay un montón de libros y saltan completamente procesos completos, no se quieren comprometer, no les interesa el compromiso político, y por supuesto hay que jugarle al gobierno de turno, en el que hablar de paramilitarismo no era lo más políticamente correcto. Sí, yo los trabajo porque es lo poco que hay. Lo interesante es esa lectura crítica, pues uno va y mira el muchacho y le dice "mire este libro no está trabajando esto. Hay libros que no mencionan para nada el exterminio de la Unión Patriótica, de la toma del Palacio de Justicia"* (Juan, Bogotá).

Las apropiaciones y usos que dicen practicar los docentes de los libros de texto es múltiple y variado, ninguno afirmó una aplicación mecánica y literal de los contenidos y actividades que allí se consignan, incluso, la mayoría de posiciones críticas dijeron utilizarlo bien para acceder a esquemas cognitivos que permitieran identificar los contenidos a abordar, o para mostrar las limitaciones respecto a la presentación hegemónica de la violencia política, o definitivamente como excusa para explorar otras alternativas conceptuales y metodológicas respecto al abordaje de temas sensibles del pasado reciente. De acuerdo con los relatos anteriores, los profesores son conscientes de las limitaciones que exhibe este tipo de material escolar, sobre todo en relación con los aspectos que desconoce y con la información parcializada que proyectan, de allí que lo utilicen como un apoyo o un complemento en la rutina de sus clases.

Los que dijeron no hacer uso del libro de texto, esgrimieron que la razón era la deficiencia en la contextualización en los territorios locales que este material hace, como alternativa, presentan la producción de herramientas desde los saberes de los propios docentes. Veamos:

> *Estos cursos han permitido alejarse de los textos escolares; como área de ciencias sociales hemos decidido obviar los textos y hemos decidido construir textos propios con otras posibilidades y otras alternativas o con perspectivas propias, ya sea con ensayos cortos o ejercicios de construcción de algún tipo de material didáctico que*

> *desborde y procure enriquecer las temáticas propuestas. (…) El trabajo que yo hago con mis estudiantes de ciencias políticas también ha procurado obviar libros de texto, porque los libros de texto amarran mucho, principalmente a la cuestión puramente instrumental, conceptual, es decir, hablar puramente de conceptos económicos y de conceptos políticos, que están muy encerrados en las definiciones académicas, es decir, en las definiciones desde las mismas ciencias, la economía y la política, pero no se aplican o no se piensan desde la realidad del niño* (Félix, Bogotá).

En Colombia, el Estado no distribuye gratuitamente libros de texto en las escuelas públicas, no existe regulación al respecto, y el mercado editorial depende de la libre oferta y demanda. Unas pocas casas editoriales acaparan un negocio que es sumamente lucrativo. Según Enrique González, presidente de la Cámara Colombiana de Libro en Colombia, para 2016, para 11 millones de estudiantes las ventas estaban alrededor de los 10 millones de textos (*El Espectador*, 2016). A marzo de 2017 este sector ha facturado $265.716 millones[29] lo que representa el mayor aporte a las ventas de libros en el país (*El Universal*, 2017). Por otro lado, según un reciente estudio (Londoño, Aguirre y Sierra, 2015), los docentes de ciencias sociales de la ciudad de Bogotá prefieren, en su orden de mayor a menor, los siguientes manuales: serie *Contextos sociales* de editorial Santillana, serie *Civilización* de editorial Norma, serie *Ciencias sociales integradas* de editorial Voluntad y serie *Identidades sociales* de la editorial Norma.

Desde el punto de vista ideológico los libros de texto son una construcción deliberada que al momento de hacer los recortes conceptuales y la selección cultural que materializan, casi siempre acentúan versiones hegemónicas sobre el pasado reciente. Así lo percibe Apple (1993) al sentenciar que estos dispositivos,

> han dejado de verse como meros "medios de transmisión" de "hechos". Son, por el contrario, el resultado de actividades, batallas y compromisos de carácter político, económico y cultural. Son personas reales con intereses reales quienes conciben, diseñan y escriben libros de texto. Se publican en función de las constricciones políticas y económicas de los mercados, de los recursos y del poder. Y los contenidos y modos de usar los textos son objeto de luchas entre grupos sociales y entre profesores y estudiantes con mentalidades distintas (p. 64).

29 91,6 millones de dólares.

De manera que el saber que cargan estos instrumentos toma posición en las disputas por establecer las versiones legítimas respecto a lo ha sucedido en las últimas décadas. Por ejemplo, el texto de editorial Norma para noveno grado (Gordillo y otros, 2005) no hay espacio para el tema de la violencia política, apenas aparece en el capítulo de los derechos humanos, allí, en el apartado derechos fundamentales, se describe escuetamente que en la Constitución de 1991 están consagrados, sin embargo,

> muchas circunstancias impiden el entero cumplimiento de estos derechos para los colombianos, en especial los que se relacionan con la conservación de la vida y de la dignidad humana. Por ejemplo, a pesar del esfuerzo de numerosas entidades educativas y de organizaciones de la sociedad civil para fortalecer la convivencia y la solución pacífica de los conflictos, cada año mueren, a causa de la violencia, cerca de 34 mil colombianos. Se calcula que entre el 15% y el 27% de estas muertes se debe al conflicto armado (p. 210).

Páginas adelante, este mismo texto informa hay más de un millón de personas desplazadas en el país, "de las cuales el 58% son mujeres; y del total de hogares desplazados, el 36% tienen a una mujer como jefa de hogar" (p. 251). Queda pendiente en el texto aclarar a qué conflicto se refiere, qué actores involucra, cuáles son causas y qué itinerario ha tenido en la historia del país. Esta versión sintética de la violencia política.

Por su parte, el texto de la reconocida editorial Santillana (Maldonado y otros, 2010) dedica veinte páginas a lo que llama la 'Colombia contemporánea', del Frente Nacional al gobierno de Uribe. Este libro es más rico en datos y explicaciones históricas, así como en actividades de complemento para que desarrollen los estudiantes, véase el párrafo dedica al paramilitarismo:

> A comienzas de los años 80, los narcotraficantes financiaron grupos paramilitares para defender sus intereses frente a las guerrillas. Por tanto, estos grupos paramilitares iniciaron una persecución contra todo lo que ellos consideraban comunista, de modo que los líderes campesinos, sindicalistas y activistas comunitarios fueron el blanco de sus acciones armadas. Esta situación activó la llamada guerra sucia, especialmente durante el gobierno de Belisario Betancur, con cuya política de paz no simpatizaron los llamados "paras". El resultado de esta guerra fue el crecimiento de la intolerancia social que se manifestó con el asesinato de muchas personas (p. 200).

Esta breve alusión oblitera las alianzas de los narcotraficantes con la clase política y empresarial del país. Por otra parte, este mismo texto hace un positivo balance del polémico gobierno de Uribe:

> La presidencia de Álvaro Uribe Vélez se ha caracterizado por una lucha frontal contra los grupos alzados en armas, el narcotráfico la corrupción, y ha estado acompañada por una recuperación de la economía, alentada por factores externos como la confianza en los mercados internacionales y las políticas internas favorables a la inversión extranjera, al control de la inflación y al mejoramiento del sistema financiero. Todo esto ha permitido el incremento del PIB desde el año 2002, logrando en 2007 un 7,62%, la cifra más alta en los últimos 30 años. Por otra parte en el campo político, se han fusionado varios ministerios y se han promovido reformas que buscan acabar con las prácticas clientelistas, fortalecer los partidos políticos y la democracia (p. 211).

De nuevo el texto no menciona la nefasta relación que guardó ese presidente con los partidos políticos de oposición, la criminalización de la izquierda democrática, la ilegal reelección de su gobierno que funcionarios suyos presionaron en el Congreso, la corrupción de varios miembros de su gabinete y los tristemente célebres falsos positivos activados durante su mandato, entre otros oscuros asuntos. Aquí, como en otros documentos de trabajo en la escuela, se hace patente la función ideológica y política al presentar una versión edulcorada de la historia que minimiza los conflictos o acalla las contradicciones y desmanes de personajes vinculados al poder, a la vez que oculta el aporte de movimientos, organizaciones y personas que han resistido y postulado modelos de sociedad alternativos.

Finalmente, de acuerdo con las claras limitaciones que ofrecen los libros de texto en el país respecto la historia de las últimas décadas, es saludable que la mayoría de los docentes indagados en la presente investigación digan hacer uso selectivo de los mismos, algunos como guía de contenidos, otros para señalar la parcialización de los discursos hegemónicos, otros para aprovechar las síntesis que exponen; pero es más promisorio aún que algunos docentes los rechacen y prefieran sus propias guías de trabajo en el aula.

Este hallazgo conversa con lo hallado por De Amézola (2008), para el caso argentino, quien indica que los libros de texto son el material preferido de los maestros que trabajan el tema del pasado reciente por encima de otras fuentes. Para el caso de Colombia, Cuervo y San Martín (2016), encontraron

que los libros de texto son la fuente más usada en su estudio con docentes afectados por contexto de violencia en la ciudad de Medellín, la menos usada fue Internet y en mínima medida textos de carácter universitario. Por su parte M. I. González (2014) coincide con la presente investigación al señalar que la violencia política en Colombia ha sido negada en los libros de texto, ya que este material postula una sola versión de los hechos y "ocultan la existencia de otras interpretaciones lo que va en detrimento del reconocimiento de la complejidad social y política, y también del ejercicio de la interpretación histórica" (p. 47), sin embargo dicho trabajo no define qué tanto uso hacen de ellos los docentes del país.

## Los documentos de la política pública

Los documentos de política pública han sido un referente clave para garantizar la apropiación en la escuela de pasados traumáticos (González, M. P., 2014), especialmente en países del Cono Sur. Dicha normativa ha expresado la puja de movimientos sociales y de derechos humanos por posicionar en la agenda pública educativa los conflictos de un pasado que las nuevas generaciones deben conocer. Aunque no suficientes, en tanto la cultura escolar puede transitar por otros horizontes, incluir los temas de las causas y dinámicas de la historia reciente, de la violencia política y el conflicto interno en la escuela, son un paso trascendental en el camino hacia la reconciliación social, hacia la garantía de no repetición y hacia la formación del pensamiento histórico en escolares. En este contexto, interesó indagar en los docentes sobre el uso de escasa la normativa escolar que ampara el estudio de la guerra en Colombia.

Al momento de ser interpelados sobre la apropiación de los documentos de política pública y su relación con el tema en cuestión, los docentes participantes en la presente investigación argumentaron de manera general la importancia de los *Lineamientos* (MEN, 2002) y los *Estándares curriculares* para el área (MEN, 2004), y el ajuste que sus planeaciones consiguen de acuerdo a estos instrumentos, sin embargo no brindaron mayor información ni detalle al respecto de cómo aprovechan estas orientaciones en la particularidad del tema de la enseñanza del pasado reciente. Es decir, más allá de comentarios globales a la política pública y un par de alusiones a la *Cátedra de la paz* —comentada en el apartado de las temáticas—, se puede afirmar que, para los docentes participantes, la política pública educativa sobre el tema de la violencia política en Colombia no representa un soporte importante

al momento de diseñar, desarrollar y evaluar en el aula los componentes inherentes a esta experiencia educativa. Al ser interrogados explícitamente por los documentos de política pública importantes para el tema, las respuestas fueron evasivas o no se concretaron en partes de esta para anunciar el vínculo entre lo trabajado en clase y la normativa.

Vale recordar que, en cuanto a documentos vigentes de política pública del área de ciencias sociales están los *Lineamientos curriculares ciencias sociales* (MEN, 2002), los *Estándares de Competencias en ciencias sociales* (MEN, 2004), la reciente *Cátedra de la Paz* (Decreto 1038 de 2015) y el más reciente borrador de *Derechos Básicos de Aprendizaje de ciencias sociales* (MEN, 2017).

Respecto a los *Lineamientos* (MEN, 2002), estipula de sus ocho ejes generadores, dos cercanos al estudio del conflicto, así: el de *Defensa de la condición humana y respeto por su diversidad multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana*, y el de *Sujeto, sociedad civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos como mecanismos para construir a democracia y buscar la paz*. Este documento no exhibe compromisos con contenidos concretos ya que sugieren que el docente contextualice dichos ejes a su territorio, por tanto las orientaciones son muy vagas. Respecto al segundo eje en mención el documento cita:

> La declaración Universal de los Derechos Humanos es una clara experiencia de concertación de unos mínimos acuerdos, que le han permitido a la humanidad contar con un código de ética que le permita poner freno a los abusos contra la dignidad humana, y detener las guerras nacionales y mundiales que han sembrado dolor y muerte en la vida de los seres humanos. 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 (MEN, 2002, p. 94).

En estos *Lineamientos* hay un ejemplo sugerido de estructura curricular para desarrollar las llamadas competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras. La pregunta problematizadora que sugieren para grado once es *¿cómo podemos establecer límites a las atrocidades de la guerra?* Para incentivar una respuesta se sugiere en los ámbitos conceptuales

un acercamiento a la normativa internacional que regula los conflictos y las guerras; para la competencia cognitiva se invita a establecer relaciones entre los convenios internacionales, a diferenciar un conflicto armado interno de uno internacional y a reconocer las violaciones al derechos internacional humanitario; para la competencia procedimental se incita a analizar noticias de los medios o de ONGs relacionadas con el conflicto armado colombiano; para la competencia valorativa se formula la importancia de la divulgación de normas, protocolos y documentos internacionales que aporten en la regulación de la guerra en el país; y para la competencia socializadora se incentiva la promoción de jornadas educativas sobre la importancia del derecho internacional humanitario.

A su vez los *Estándares* (MEN, 2004), concreta para los grados décimo y once los siguientes contenidos:

- Analizo el periodo conocido como "la violencia" y establezco relaciones con las formas actuales de violencia.
- Identifico las causas, características y consecuencias del Frente Nacional.
- Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia. […]
- Describo el impacto de hechos políticos de mediados del siglo XX (9 de abril, Frente Nacional…) en las organizaciones sociales, políticas y económicas del país.
- Reconozco y explico los cambios y continuidades en los movimientos guerrilleros en Colombia desde su surgimiento hasta la actualidad.
- Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas. […]
- Asumo una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados en el país y en el mundo.
- Asumo una posición crítica frente a los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, teniendo en cuenta las posturas de las partes involucradas (pp. 38-39).

Por su parte, el borrador divulgado de los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (MEN, 2017), con la clásica linealidad que prescribe para hasta los grados superiores el estudio de la realidad nacional, anuncia algunas evidencias de aprendizaje cercanas al tema en ciernes:

> *Noveno grado*: establece posibles relaciones entre los hechos sociales y políticos de la segunda mitad del siglo XX en Colombia y los que tienen lugar en la actualidad —partidos políticos, violencia política, conflicto armado, desplazamiento, narcotráfico, reformas constitucionales, apertura económica, corrupción, entre otros— (p. 43).
>
> […] Examina las implicaciones que tiene para la democracia y la ciudadanía la vulneración de los Derechos Humanos y sugiere para su protección mecanismos constitucionales (p. 44).
>
> *Décimo grado*: compara los diferentes tipos de violencia —directa, estructural y cultural— que generan los actores armados y sus repercusiones en la vida nacional. Explica las características de la violencia ejercida en el contexto del conflicto armado en Colombia y cómo afecta la vida social y cultura. Propone estrategias para utilizar el diálogo como recurso mediador en la solución de conflictos (p. 46).
>
> *Once grado*: reconoce los principales conflictos sociales y políticos vividos en Colombia en las últimas décadas, a partir de la memoria histórica. Explica la importancia que tiene para una sociedad la resolución pacífica de sus conflictos y el respeto por las diferencias políticas, ideológicas, de género, religiosas, étnicas o intereses económicos. Describe las implicaciones que tiene para las sociedades democráticas considerar la justicia, la verdad, el perdón y la reparación de las víctimas en los procesos de paz. Argumenta razones para defender la búsqueda de la paz como un deber ético, moral y constitucional en el que se requiere el compromiso de todos los ciudadanos (p. 49).

Finalmente, se tiene la *Cátedra de la Paz* (Decreto 1038 de 2015), que curiosamente es a la vez la normativa que más debería impulsar el estudio del tema del conflicto en la escuela ya que fue promulgada al calor de los diálogos de paz entre el gobierno y la guerrilla, pero la que a la vez es la menos vinculante por el carácter ambiguo en la formulación de implementación en las aulas, pero también por el carácter difuso de las tópicos que señala. La Cátedra define un conjunto de temáticas para trabajar en las escuelas, estas son: a) justicia y derechos humanos; b) uso sostenible de los recursos naturales; c) protección de las riquezas naturales y culturales; d) resolución

pacífica de conflictos; e) prevención del acoso escolar; f) diversidad y pluralidad; g) participación política; h) memoria histórica; i) dilemas morales; j) proyectos de impacto social; k) historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; l) proyectos de vida y prevención de riesgos. De estos, dice la ley, cada institución debe seleccionar al menos dos y adscribirlas a alguna de las siguientes áreas: ciencias sociales, ciencias naturales o ética. Es decir, una institución puede decidir trabajar uso sostenible de los recursos naturales y prevención de riesgos en el área de ciencias naturales y decir que cumple con lo mandado en la *Cátedra de la paz*.

Como se observa, con distintos grados de profundidad y extensión, los documentos de política educativa para el área de ciencias sociales, si bien muy reducidos en sus planteamientos sobre el pasado reciente, pueden convertirse en una importante plataforma de soporte para el tratamiento del conflicto interno en la escuela. Aunque los enunciados de estos documentos con genéricos y asépticos en su formulación, en tanto que constituyen una apuesta del Estado por tocar insípidamente el tema de la violencia política en el país, los maestros tendrían un respaldo para no eludir el tema y potenciar la comprensión de este pasado. Por diferentes motivos, ningún maestro de los participantes explicitó el trabajo sobre líneas específicas de este cuerpo de textos de la política educativa, al momento de ser interpelados sobre su aprovechamiento para el tema de la violencia política.

Este escaso uso de los documentos de política pública contrasta con el estudio hecho por Cuervo y San Martín (2016) quienes indagaron, entre otras cosas, por el diseño de las prácticas de aula de maestros en contextos de violencia en Colombia. Allí, los participantes les informaron que su planeación obedecía a criterios legales y de orden institucional. Por su parte, el estudio de Gómez (2015), en este caso para reportes de docentes sobre innovaciones en la enseñanza de las ciencias sociales, halló que la mayoría de profesores no mencionan estos documentos legales para contextualizar sus trabajos. Para el autor,

> es muy importante destacar que sólo un 6,5% de los docentes referencian los lineamientos asociados con el área, lo cual estaría demostrando que la gran mayoría aún sigue considerando que Historia y Geografía son las áreas por antonomasia de las Ciencias Sociales, en oposición a los lineamientos vigentes que tienen un carácter más interdisciplinario; o que prefieran más los lineamientos institucionales que los nacionales (p. 105).

En este sentido es explicable que si la mayoría de docentes del país no tiene en cuenta la normativa educativa para organizar sus rutinas escolares, tampoco la tenga para la especificidad de los contenidos sobre la violencia política y el conflicto, tal como se constató en la presente pesquisa. Asunto que plantea un reto importante a las autoridades educativas de orden nacional que diseñan el currículo, así como a los mismos docentes que desconocen la importancia y las posibilidades de beneficiarse del marco legal para organizar y ejecutar su práctica docente.

## Las metodologías

Con frecuencia se usa el término pedagógico o pedagogía para referirse a la manera de transmitir una información. En Colombia se ha vuelto común que los actores legales e ilegales de la guerra se preocupen de lo que llaman *pedagogía sobre los diálogos de paz*, en el sentido de procurar que la población sea informada sobre lo que sucede en las mesas de negociación. De cualquier manera, para el caso de la escuela, se entiende que las actividades pedagógicas en la escuela consisten en el diseño, organización, secuenciación y disposición adecuada de ambientes para que el estudiante aprenda ciertos objetos (Merieu, 2004), por ello lo metodológico no es secundario en la cotidianidad escolar. Por ello, vale la pena un acercamiento a lo que docentes de ciencias sociales en ejercicio mencionan respecto a las estrategias educativas privilegiadas para enseñar sobre el pasado reciente en el aula.

Los docentes participantes de la presente investigación, en cuanto a lo metodológico, es decir, la forma de abordar el tema de la enseñanza del pasado reciente, sentencian que esta no difiere de la habitual, como práctica incorporada de aula, en este sentido mencionan la importancia de los talleres, las exposiciones, las clases magistrales y el desarrollo de guías, entre otros. Pocos docentes mencionaron el trabajo con fuentes directas, noticias actuales o el desarrollo de debates y discusiones dirigidas en el aula. Un docente indicó el uso de cartografía social para trabajar el tema. Pocos docentes afirmaron acudir a estrategias pedagógicas no convencionales como el cine —excepto *Cóndores no entierran todos los días* que, como se mencionó antes, se ha convertido en lugar común para entender la violencia bipartidista—, la caricatura, la fotografía o la prensa. Veamos algunos relatos que expresan esta diversidad:

> *Pongo a que ellos evidencien, los pongo a ver noticieros, hago que traigan recortes del periódico y los plasmamos dentro salón de clases, empezamos a tener mesas redondas, salen ideas, salen preguntas que surgen entre ellos mismos y buscamos una solución.* (…) *Trabajamos mucho en el video-beam, lo que es proyección de videos, de películas y todo para que ellos vean; los periódicos también nos ayudan y las cosas vivenciales de ellos, que ellos comparten cuando estamos viendo esos temas* (Magnolia, Cartagena).

> *Utilizando la plataforma les dejo videos, no documentales que ni a mí me gusta verlos. Para lo de las guerras, que es lo que más estamos trabajando, puse un video de Disney que se llama* Educación para la muerte *y un vídeo de Pink Floyd. Pero para ellos fue muy confuso, o sea "¿por qué Disney le estaba haciendo una barra el nazismo?", y yo "no, no era una barra, lo estaba criticando". Es difícil porque con actividades uno espera que ellos lleguen a un nivel analítico, entonces lo que ha tocado es que lleguen e identifiquen apenas.* (…) *Trabajamos con herramientas como mapas conceptuales, pero eso se les convierte a ellos como en una conexión de ideas extrañas y copiar un texto en cuadritos. También hacemos análisis, debates, simulacros de las Naciones Unidas. Aunque está la disposición no se puede lograr el objetivo conceptual o el nivel de análisis que uno espera* (María, Cartagena).

Nótese que las dificultades que enuncian los docentes para captar la atención de los escolares respecto al tema del conflicto son las mismas que expresan para el resto de rutinas pedagógicas, especialmente problemas de centramiento, profundidad y abstracción en sus estudiantes. Cuando se trata de enfrentar temas sumamente complejos ligados al pasado del país, es claro que los docentes deben lidiar un conjunto de obstáculos en el aula, con mayor peso aquellos dependientes de la lectura y la escritura rigurosa, de la argumentación y del análisis de la información.

También, en cuanto a la metodología, cabe resaltar la experiencia aislada de algunos docentes que tratan estos temas vinculados a las experiencias particulares de sus estudiantes y a las memorias locales de los entornos de sus escuelas, así, asocian el campo de la violencia política sufrida en el país a los acontecimientos vividos por los propios abuelos y familiares de los estudiantes, cuyas experiencias se vinculan con los datos presentados de orden académico y le dan vida y sentido a la comprensión de estos fenómenos. Veamos dos fragmentos en extenso en esta dirección:

*Aquí hace varios años, con otro profesor, en un momento como de locura nos inventamos unas cosas que eran "Los mundos del conflicto" y eran todos los escenarios de representación (yo tengo una galería fotográfica espectacular) de todas las cosas que hacíamos. Entonces, era responder cuál era el horizonte político de los paramilitares, y luego qué hacía la guerrilla, qué hacía el Estado y esos salones los decorábamos completamente y hacían las puestas en escena de masacres, violaciones, e inclusive hacíamos recurrir a la misma memoria de los estudiantes y de sus familias, de qué lugares eran y que sientan que el país los está tocando, es decir, que los hechos que están sucediendo fuera de su entorno son hechos que los influyen, que los tocan.* (…) *Fue un trabajo muy significativo, muy chévere, que tiene mucho reconocimiento dentro de los estudiantes, que cada año preguntan por él, "bueno, ¿cuándo vamos a hacerlo?". Además porque les gustaba el ejercicio de "este año hice yo tal postura, el siguiente año voy a hacer tal otra y el siguiente año quiero apostarle a tal otra", y hacer su propio trabajo de consulta, de investigación, de representación.* (…) *Eso fue una experiencia que se dio, nos funcionó y la hemos venido replicando año tras año. Fue una época en la jornada de la tarde y luego pasamos los profesores a la jornada de la mañana y logramos convencer a los de la mañana y lo hemos venido repitiendo todos los años.* (…) *Les digo "el 9 de abril del 48 matan a Jorge Eliecer Gaitán, pero es que el 3 de abril del 48 hay un hecho histórico para mí". "Pero, ¿qué pasó el 3 de abril?", y empiezan a revisar y me llegan con un montón de datos.* (…) *Empezamos a mirar los hechos que están en el documento con cada historia personal y les digo cómo se empieza a mover mi abuelo por la historia del país y cómo los hechos históricos lo empiezan a tocar; y luego ahí sí paso al siguiente escenario y "bueno, ahora vamos a mirar otro documento y vamos a mirar eso en su perspectiva personal, ¿cómo lo toca?, ¿usted de dónde viene?, ¿qué está pasando en ese preciso momento allá en esa región del país donde usted viene?". "Yo soy del Urabá", entonces "¿qué está pasando en el Urabá?". "Es que yo soy de Montería", "yo soy de los Llanos", entonces "¿qué está pasando en esa época?, ¿su abuelo vive allá?, ¿por qué sale de allá?, ¿por qué se refugia en Bogotá?, ¿qué hechos pasan en Bogotá?, ¿por qué su familia termina dando vueltas por el país?"* (Oswaldo, Bogotá).

*¿Cómo lo hacemos?, a partir de actividades de clase, nosotros hacemos saliditas, podemos ir al museo, a la casa Gaitán, podemos recorrer el sector que nos beneficia mucho porque podemos recorrer San Victorino y todos los lugares donde se desarrollaron los hechos del 9 de abril, vamos a la séptima, caminamos por La Candelaria.*

> (…) *Yo también les hago explicación a los muchachos desde mi perspectiva, del relato de la historia de vida, que el muchacho busque personas mayores y que esas personas les cuenten su experiencia a partir de lo que sucedió en los cuarentas. Otro experimento que elaboré en algún momento es que los muchachos buscaran un miembro de su familia que hayan tenido que ver con esos grandes mojones que analizamos en la clase; por ejemplo, su mamá o su papá qué estaban haciendo el día de la toma del Palacio de Justicia, dónde vivían, cómo vivieron ese momento, cómo vivió su familia la violencia de Pablo Escobar, qué percepción tienen de ello, entonces entrevistarlos, hacer unos relatos de vida, tratar de unir su vida personal a la situación del país. Hace dos o tres años inauguraron el Centro de Memoria Histórica aquí por la 26 y ahí nos hemos unido en varias actividades, nos invitan a conferencias, los muchachos tienen la facilidad de ir* (Juan, Bogotá).

Sobre los anteriores relatos, es posible analizar varios asuntos. En primer lugar, que la metodología utilizada en el aula de clase es fundamental para permitir una apropiación de los contenidos sobre la historia reciente por parte de los estudiantes. Más allá de las temáticas concretas, las pobres expectativas frente a lo que pueden los escolares prefigura la simpleza de los recursos narrados por algunos docentes, en cambio, sin acotar siquiera las dificultades subyacentes al impacto generado, otros docentes persiguen la trascendencia de los contenidos vinculados al conflicto por medio de experiencias directas, visitas guiadas y conexión con las historias de vida de sus estudiantes y de ellos mismos. Como lo muestran algunos docentes y como se verá en el último capítulo, el diseño de ambientes ricos y retadores como recurso metodológico para la comprensión del pasado reciente, posibilita en los estudiantes no solo la apropiación conceptual sino el involucramiento y la postura ética en un tema tan sensible.

Además, es posible afirmar que la relativa fuerza de las metodologías tradicionales para la enseñanza del pasado reciente hallada en el presente estudio coincide con lo encontrado en otras investigaciones (Siede, 2010; Seva, Soriano y Vera, 2010) en las que se señala que el lastre de la tradición en las prácticas docentes en torno a las actividades procedimentales es enorme frente a intereses por innovar en la asignatura. Para Seva, Soriano y Vera (2010), pese al panorama, existen reductos de profesores que dicen hacer uso de metodologías interactivas que privilegian la actividad del estudiante o el aprendizaje por descubrimiento, hecho que también concuerda con la tendencia minoritaria hallada la presente investigación.

Según Siede (2010) lo que los estudiantes rememoran años después de su paso por la escuela casi nunca corresponde con lo que el profesor decía o quería enseñar, sino que queda "lo que efectivamente comunicaba en sus decisiones metodológicas y recortes temáticos" (p. 35). En un estudio con docentes en formación argentinos este autor encontró que ellos recordaban de su paso por la escuela básica el hacer guías de cuestionarios, planas, listas de capitales, dibujos de mapas, tareas aburridoras y memorizar nombres y fechas; por ello el autor reta a los docentes de ciencias sociales para facturar entornos de aprendizaje que impliquen para sus estudiantes indagación y contrastación de fuentes, debate y confrontación de sus propios puntos de vista y los de otros, y preguntarse por la sociedad en que viven y su situación en ella, elementos válidos como sugerencia metodológica para la enseñanza de pasados en conflicto.

## La evaluación

Según Merieu (2004) existe una perniciosa confusión entre calificación y evaluación. La primera reporta un número, una estadística. La segunda remite a lo que tiene valor, por ello implica acompañamiento de acuerdo a los ritmos y posibilidades de cada estudiante. Aquí se encuentra uno de los fuertes dilemas de la educación formal, precarizada y masificada, atravesada por pruebas censales y mediciones, con clasificaciones y puntajes para las instituciones. En este marco vale preguntarse: ¿son las evaluaciones sobre el tema del pasado reciente las mismas que sobre otros asuntos?, ¿cómo son estas evaluaciones? Sobre estas y otras preguntas trata el presente acápite.

De acuerdo con los relatos de los docentes, tampoco la evaluación escolar difiere de lo que se acostumbra hacer en el área, esto es, pruebas escritas, discursos orales, exposiciones y talleres. Muy pocos docentes organizan jornadas particulares o eventos especiales en articulación con otras iniciativas institucionales como mecanismo de evaluación escolar sobre el tema. Veamos algunos relatos que recaban sobre este aspecto:

> *¿Cómo evalúo los temas con los estudiantes? Hay muchas maneras, lo hago en mesa redonda, en conversatorio. Sobre el tema que vimos les doy la posibilidad de participar. Es la manera del muchacho ser evaluado. Participan y leen, eso les motiva bastante a ellos. Les motiva que desarrollemos los hilos conductores. "Qué leíste, qué investigaste, qué puedes aportar". Entonces ellos se sienten que están siendo evaluados y la evaluación escrita la hago solo una vez, la*

*hago más de tipo hogar, es decir, conversatorio abierto e interpretación de texto, taller de interpretación de texto y uso del diccionario* (Amalia, Cartagena).

*Exposiciones, trabajos prácticos, yo no sé si ustedes vieron un trabajito que está aquí en el tercer piso, unos frisos, esos trabajos los hacen los chicos de grado once. Esos son los trabajos que hacen ellos, trabajos prácticos. Hablando de "x" temas, antecedentes, hechos, personajes, consecuencias, enseñanzas para su vida, lecciones aprendidas para el país, dar cuenta de eso. "Dé cuenta que usted estudió el tema, que conoció, que usó información, que buscó en tal libro y plantee un criterio sobre el asunto". La evaluación está dirigida a eso, ya sea por escrito, "en un examen muéstreme que sí leyó, que sí sabe del tema". En la exposición que ellos hacen preparan sus diapositivas en power point y la presentan a los compañeros* (Juan, Bogotá).

*De cierre del periodo los niños deben hacer algo que dé cuenta de los conocimientos que han adquirido a lo largo del trimestre. Este año simulando las mesas. Le dimos roles a los niños, algunos representaba a las Farc, otros al Alto comisionado para la paz, a Humberto de la Calle, otros a las víctimas, etc., y les dimos las mismas temáticas que se trabajan en las mesas. Unos van a trabajar desarme, otros reinserción, otros reparación, otros marco legal para la paz. Entonces los niños hacían un rastreo, una investigación desde su rol. Para ellos es difícil porque algunos son altamente uribistas, entonces ponerse en el papel de ser el negociador del gobierno era complicado. Eso les permitió tener un acercamiento, hacer un trabajo de investigación fuerte. Los niños que fueron víctimas se apropiaban, hacían investigación, llegaban con su discurso armado, "es que yo he sido violentado de esta manera". Dividimos a las víctimas, víctimas del paramilitarismo, víctimas de las Farc, víctimas del Estado, porque los niños también se tienen que dar cuenta que en torno al conflicto armado no solo hay víctimas de un solo bando, sino que diversos sectores que se involucran en el conflicto han generado víctimas y la sociedad civil ha sido afectada.* (…) *El año antepasado trajimos un desmovilizado de las Farc, trajimos un desmovilizado de las AUC, con Reconciliación Colombia. A mí me ponía los pelos de punta porque los papás en la casa qué irían a decir. Logramos hacerlo y los niños supremamente respetuosos, hicieron preguntas, muy centrados, entendiendo que finalmente el conflicto involucra personas que más allá de lo que hayan hecho, son personas con historia, con un pasado que contar. Fue muy bonito* (Carolina, Bogotá).

> *Los estudiantes piensan que la evaluación es una nota. Para mí es uno de los temas más delicados y de los procesos que más le prestó atención. Trato de hacerles ver a los estudiantes que la evaluación no es una nota. Trato de hacer procesos individuales donde lo que yo reviso, lo que evaluó es mirar en una lectura cómo estuvieron esos niveles de comprensión en una pregunta. En esa evaluación qué hay que mejorar, qué hay de positivo frente a esa lectura, hacer una actividad que tenga que ver con una exposición. Trato de ser muy clara en qué es lo que se espera en esa evaluación, "se va a evaluar arte gráfico, se va a evaluar el tiempo que ustedes demoran, el contenido de lo que están diciendo". La actividad que muchas veces trabajo es una cartelera, un friso, una caricatura, un cómic. Me gusta trabajar con el arte, con las imágenes. Decirles "miren, va a ser bajo estos parámetros, pueden traer recortes de revista, pueden imprimir". Ser muy claros con los estudiantes, sobre qué es lo que se va a calificar para que ellos hagan ese ejercicio desde allí. Para mí es importante hacer evaluaciones de contenidos específicos, lo que uno llamaría tradicionalmente la evaluación bimestral o de final de periodo, porque creo que los estudiantes tienen que dar cuenta de ciertos conceptos que son claves en este proceso de aprendizaje, y porque, sobre todo en los colegios públicos y es una experiencia que traigo del sector privado, está el hecho de que los chicos deben familiarizarse con este tipo de pruebas donde hay textos, hay selección múltiple, analizar gráficos. Esto les ayuda a ellos cuando lleguen a grado once, de una u otra manera apuntarle a algo, porque los chicos de los colegios públicos tienen oportunidades importantes cuando obtienen buenos resultados en las pruebas de Estado* (Natalia, Bogotá).

Como se lee, las formas de evaluación utilizadas en la escuela están mediadas por una serie de estrategias que no difieren de las utilizadas convencionalmente en las clases de ciencias sociales. La preocupación por el aprendizaje adecuado de los estudiantes y la obtención de notas hacen parte del paisaje pedagógico que motiva a los docentes participantes. Sin embargo, algunos arriesgan métodos novedosos de evaluación que trascienden los diseños tradicionales en pro de buscar la participación activa de los estudiantes y, de alguna manera, su involucramiento en las dinámicas del tema del conflicto interno, por lo menos aquellas más propositivas que están en la línea de los diálogos de las mesas de negociación o las visitas a lugares emblemáticos. Esta posibilidad de generar evaluaciones más ricas y adecuadas al tema, se conectan plenamente con lo tratado en apartados anteriores, cuando en el recuento de las estrategias metodológicas se observaba que algunos docentes, de acuerdo con sus relatos, consideraban que

era poderoso activar mecanismos de sensibilización y participación en los estudiantes para propiciar posturas y aprendizajes políticamente ricos al momento de tratar en el aula la violencia de las últimas décadas.

La evaluación es una práctica educativa enmarcada en variados intereses, y, como se vio en algunos relatos, no es clara su distancia con la medición y calificación escolares. Para el IDEP (2007), en un estudio realizado con ochenta docentes de ciencias sociales de Bogotá, no aparece una adscripción declarada a determinadas teorías o modelos educativos específicos, se da, más bien, una suerte de eclecticismo pedagógico. De acuerdo con esta pesquisa el 36% de los profesores participantes considera que la evaluación se constituye en un resultado que permite efectuar comparaciones respecto al proceso del estudiante, otro 24% cree que es una verificación y comprobación de dicho aprendizaje, un 11% declara que la evaluación es una medición de los conocimientos de los estudiantes, otro 11% dice que la función de la evaluación es diagnóstica, de nuevo un 11% afirma que esta ofrece datos respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, y, finalmente, un 7% de los docentes participantes considera que la evaluación se hace para analizar el desarrollo cognitivo de los estudiantes y potenciar sus procesos de pensamiento. En orden de importancia las estrategias de evaluación más utilizadas por estos docentes auscultados por el IDEP son actividades —escritos, talleres, carteleras, mapas, dibujos, sociodramas, mesas redondas, etc.—, pruebas escritas, procesos de pensamiento, participación y comportamiento en clase.

En consonancia con los anteriores resultados, no se encuentra mucha diferencia con lo hallado en la presente investigación, en la medida que la mayoría de docentes asume evaluación de la enseñanza del pasado reciente como un tema normal cuyas estrategias y sentidos valorativos no difiere del que le otorga a otros temas.

Hasta aquí se han tratado algunos aspectos relacionados con el currículo sobre la enseñanza del pasado reciente, tales como el tiempo escolar dedicado, los temas más destacados, las fuentes seccionadas, el uso de libros de texto, los documentos de política educativa, la metodología y la evaluación, de acuerdo con la información dada por los profesores participantes de la presente investigación. A continuación se aborda el tema de los propósitos formativos enunciados por estos docentes cuando fueron interrogados acerca del para qué o el sentido de tratar temas vinculados al conflicto interno en la escuela.

## Los propósitos formativos

Kriger y Carretero (2004) postulan que históricamente la escuela ha combinado unos objetivos ciudadanos y unos nacionalistas. Al respecto afirman que,

> la enseñanza actual de la historia en la escuela se enfrenta con la contradicción entre los dos tipos ideales que la fundaron: los románticos, de carácter emotivo nacionalista, y los ilustrados, de carácter cognitivo universal. La disyuntiva se reproduce en el juego de los objetivos de la asignatura, perfilando, por un lado, los *societales*, que apuntan a la formación de identidades colectivas de tipo nacional, y, por el otro, los *disciplinares*, referidos al desarrollo cognitivo individual (pp. 88-89).

Según los autores, estos propósitos se viven aún en el contexto de la globalización, en la que se han erosionado los postulados nacionalistas en la mayoría de países, fundamentalmente porque este saber escolar ha sido impermeable a las versiones académicas en la que las teorías y metodologías disciplinales no han sido compatibles con la función socializadora de la escuela y de la historia enseñada.

En este trasfondo, el objetivo del presente apartado es rastrear los propósitos formativos declarados por los docentes participantes de la presente investigación, ya no sobre su enseñanza en general, sino sobre el *para qué* de un contenido particular: el conflicto interno y la violencia política colombiana de las últimas décadas.

A este respecto, ante la importancia de tratar este tema, las respuestas de los docentes, en su mayoría, oscilan en su argumentación sobre la necesidad que los estudiantes conozcan su historia, se genere conciencia crítica, se brinden elementos para la transformación social y se forme en el liderazgo. En términos generales, los docentes piensan que en la medida que los estudiantes observen acontecimientos relacionados con la violencia política, se sentirán inhibidos de participar en acciones violentas a la vez que podrán ser gestores de paz y convivencia. Evidentemente hay más motivación de orden moral que propiamente académica. Veamos.

> *Bueno, mis objetivos pedagógicos los dan los estudiantes: transmitir el conocimiento, ser mejores personas, cambiarles la mentalidad. Que ellos sean alguien en la vida y puedan transformar su entorno, que es tan truncado. Mis objetivos son sacarlos adelante, ayudarles*

> *en todo lo que se pueda, porque me identifico con eso, y es para dejárselos de experiencia a ellos. Me dicen "uy profe usted era pobre", "sí, yo fui pobre mijo y aquí estoy como profesional; no todo es droga, droga y droga, con el estudio se puede lograr todo"* (Álvaro, Barranquilla).

> *Trato que los estudiantes vivencien lo que se vivía en el tiempo de antes comparado con el tiempo de ahora, y ellos críticamente den su propia lógica; a partir de lo que yo hago trato que mis estudiantes sean críticos, que empiecen a dar solución a esos problemas.* (…) *Yo enseño a que mis estudiantes sean críticos porque algún día, quién sabe, en el futuro ellos pueden ser los futuros presidentes y que ellos tengan ideas; eso es lo que buscamos nosotros como profesores del área de sociales, no solo llenar de "checheritos" al estudiante, sino que ellos empiecen a analizar y empiecen a sentir lo que está sucediendo en nuestro país* (Magnolia, Cartagena).

> *Yo busco primero que todo que ellos comprendan el problema, una de las incógnitas que siempre tengo es que cómo hago para que… Porque cuando enseñas historia hay que buscar el punto de convencer al estudiante que lo que está sucediendo sí le va a servir en la vida, porque es que a veces ellos piensan "¿historia?, ¡eso ya pasó!". Buscar la manera de relacionarlo con el presente. Primero que todo motivarlos, que ellos se sientan atraídos por el tema, que les guste, que ellos puedan desarrollar no solamente el saber, el dato de cuándo pasó, sino que ellos sean capaces de mirar eso que pasó como algo que me está afectando ahora o cómo eso va a afectar mi futuro. Ellos lo puedan relacionar con su realidad actual, para que ellos también desarrollen sus valores. No es solamente analizar un tema y ya, sino qué van a aprender ellos con base en eso, o sea, qué les va a dejar a ellos, qué valor, o lo que es competencias del saber ser* (Doris, Cartagena).

Como se nota, hay un afán por vincular los contenidos de lo social con la vida cotidiana y con el sentido que estos temas pueden revertir en la existencia de los estudiantes. Sin embargo, la mayoría hizo la referencia hacia lo general de la enseñanza y no específicamente dirigido hacia los temas de la violencia política y el conflicto, temas sobre los que fueron directamente interpelados. Ello quiere decir que no existe, para muchos docentes, una preocupación particular en cuanto a propósitos formativos se refiere, entre el tratamiento de estos titulares sobre dramas del pasado reciente y los de otros que hacen parte de su quehacer educativo.

Otro importante número de docentes, narra unos propósitos mucho más dirigidos a la formación del sujeto político, a la vez que hacen mención de aspectos concretos del pasado reciente. En sus propias palabras:

> *Pues lo primero que se busca, de una u otra manera, es como el ideal, que se vincula al institucional, que es formación del sujeto desde un pensamiento crítico.* (…) *Decimos "oiga sí, es importante la formación de un sujeto desde un punto de vista integral, pero también desde una perspectiva muy crítica". A nosotros nos interesa darle las herramientas al muchacho para que haga una lectura de esa realidad o de ese acontecimiento, mire las múltiples perspectivas que tiene para analizar el acontecimiento y haga una interpretación propia de eso, y, de una u otra manera, con esa interpretación, logre en algo transformar su vida y apoyarle a los demás, o ser consciente de eso y comunicarlo, informarlo permanentemente. Eso se intenta, pero está en el ideal* (Fernando, Bogotá).

> *Yo pienso que es importante trabajar esos temas* [de la violencia política] *porque son situaciones que están pasando en el momento y que tienen un origen. Igual uno no debe desconocer, yo no puedo pintarles que el país es color de rosa, porque ellos, algún día, van a tener que enfrentarse, y van a darse cuenta que esa no es la realidad. Entonces, ellos tienen que salir críticos, ellos tienen que cuestionar. Yo siempre les digo a ellos "no coman entero, porque el que come entero se ahoga, ustedes tienen que cuestionar, tienen que cuestionar por qué suceden las cosas". Yo pienso que son temas que se deben tratar de una forma prudente, pero que sí se deben abordar, igual hay muchos que ven noticias y le dicen a uno "profe ¿si vio la noticia?". Entonces ellos tienen que estar conectados con lo que está pasando en el entorno* (Johana, Ibagué).

> *Espero que mínimamente los estudiantes —algunos, tampoco todos—, entiendan que esto de la construcción de paz es necesaria y posible, pero supremamente compleja; porque ni se inscribe en los tiempos de un gobierno, ni se inscribe en la agenda programática de una guerrilla; sino que se inscribe en una especie de ablandamiento de las contradicciones de tipo estructural que se tienen, pero el estudiante no va a poder optar (que se vuelva uribista o que se vuelva santista o no sé qué), así que tiene que ganar un nivel de fundamentación. No que se movilice solo desde el plano de lo simbólico, la paz no puede estar en agitar palomas y todo este tipo de cosas.* (…) *Entonces, por ejemplo, cuando le digo que vemos cine (hay un texto que se llama* Educar la mirada*, que piensa cuál es la significación del cine en el aula y la autora es Inés Dussel, dice "sufrir*

*por el otro"), es aprender a sufrir por el otro. Uno diría, pero "esto suena como medio cursi", pero eso es, eso es. Si el pelado de acá, por ejemplo, que es un niño, una niña no se pone en los zapatos del otro y percibe vainas que pudo haber percibido un niño en El Salado, en Mapiripán*[30]*. Entonces, hay una intención del orden humanístico, me parece a mí, pero sobre todo en el plano de lo que le digo, de que estas comunidades puedan complejizar la situación* (Antonio, Bogotá).

*Yo soy muy dada siempre a que todo lo explico, todo con detalle, de dónde partió, cuál es su origen. A los estudiantes los mando generalmente a consultar todo el contexto histórico, de dónde surgió, por qué se dio, y desde ahí es que se abordan los temas. Pero sí son polémicos, estos temas se deben abordar con ellos, porque es la realidad del país y a ellos hay que hacerlos conscientes de que tienen un país que deben cambiar. No es solamente verlos allá como en la burbujita, aisladitos y que no se enteren de lo que pasa, no, es parte de lo que tienen que vivir y ellos de hecho viven en esos contextos. Ellos llegan a contar cómo a uno de sus amigos o algún conocido del barrio se lo llevaron, no volvió, no saben de él. Entonces, eso hay que mostrárselo, hay que trabajarlo con ellos. Mostrarles que la educación es una opción, que si ellos quieren cambiar su estilo de vida, mejorar su vida, su calidad de vida, es estudiando, es leyendo, o es siendo partícipes de los procesos que tienen a nivel de colegio y a nivel de comunidad. (…) El objetivo siempre ha sido que ellos estudien, que ellos se formen como sujetos de derechos, como sujetos políticos. En el área estamos enfocados en eso, que ellos se vuelvan sujetos políticos, que se vuelvan líderes, en que ellos tienen que incidir la toma de decisiones, en que ellos no pueden dejar de lado lo que está sucediendo y deben ser partícipes. De hecho, ya lo vivieron, el colegio tuvo una toma y fueron los estudiantes los que se tomaron*

30 El Salado fue una masacre de sesenta y seis campesinos ocasionada por los paramilitares en el año 2000 en el departamento de Bolívar. Según el portal de derechos humanos Sin Olvido "Ni las tropas del Batallón de Fusileros de Infantería de Marina No. 5, al mando del coronel Harold Mantilla Serrano; ni las del Batallón de Contraguerrilla No. 31, al mando del Teniente Coronel Jorge Castañeda; ambas adscritas a la Brigada No. 1 de Infantería de Marina, al mando del General Rodrigo Quiñones; ni la Policía del Departamento de Bolívar o Sucre, hicieron algo para prevenir la incursión armada, mucho menos para detener la masacre. Su aquiescencia y complicidad con estructuras paramilitares fue mimetizada a través de los medios de información". Fuente http://sinolvido.justiciaypazcolombia.com/2015/02/la-danza-de-la-muerte-paramilitar-en-el.html (08-05-2017).

Por su parte la masacre de Mapiripán sucedió en el departamento de Meta, en 1997, también por paramilitares. En 2005 la Corte Interamericana de Derechos Humanos condenó al Estado colombiano por la colaboración en el ejército del país con los miembros de las autodefensas que perpetraron el hecho.

> *el colegio y de ahí empezó a cambiar un poquito esa manera de ver que es "yo no participo, yo no opino". Ahí está cambiando y ese es el objetivo. Mi objetivo es ese* (Gina, Bogotá).

Ese conjunto de relatos permite entrever que los objetivos formativos que atañen a la formación de la conciencia crítica, el sujeto político y a la vinculación de los estudiantes con procesos comunitarios es planteada por los docentes con propiedad a partir justamente de la enseñanza del pasado reciente. En otras palabras, estas temáticas parece que se prestan más que otras para potenciar fácilmente unas intencionalidades pedagógicas y políticas que subyacen a la enseñanza del pasado reciente (Kriger, 2011), por tanto su uso es prometedor y debería ocupar más tiempo y espacio en el currículo de ciencias sociales del país; sin embargo, llama la atención que esta inclinación hacia la declaración de objetivos en función de la formación del sujeto no esté acompañada con una formulación rica de temas cercanos al conflicto social y armado, como se vio en un apartado anterior, ni de mayor número de estrategias metodológicas diversas e innovadoras. Es posible que varios docentes se queden en una enunciación elevada de intenciones que no siempre se corresponde con lo desarrollado en el aula, aunque esta afirmación no es categórica porque la indagación de esta correspondencia excede lo analizado en el presente estudio.

En todo caso, es de alertar que el exceso de pretensiones concientizadoras puede opacar la comprensión de los fenómenos históricos que atraviesan el pasado reciente, máxime en un asunto que invita a tomar posturas y sobre el que permanentemente se conocen datos nuevos. En un ambiente político tan polarizado como lo es colombiano, son frecuentes los extremos, y la escuela no es la excepción. En un reciente estudio (Arias, 2015b) se comprobó que docentes en formación optaban por relatos maniqueos y victimizantes del pasado reciente, con una lectura uniforme e ideológica en el que el pueblo históricamente siempre había sido objeto de los desmanes de los poderosos y del Estado; en sus relatos

> subsisten leyendas de buenos o malos, unos personajes nefastos que han marcado la historia, sujetos sin identidad que han empujado el país al abismo, y, por otro lado, personajes desvalidos que han sido objeto de infamias ciegas orquestadas por otros. Aquí no hay responsables, ni análisis detallados, sino lecturas maniqueas en las que sobresalen los eventos cobijados por la desgracia que supuestamente caracteriza Colombia (pp. 36-37).

Dicha interpretación obtura las posibilidades de comprensión y análisis en que se impone la toma de posición sobre la reflexión frente a lo sucedido. Aunque este sesgo no fue claro en el presente estudio, según Carretero (2005), existe una fuerte correlación entre los juicios morales y el aprendizaje de la historia reciente, al punto que las personas pueden deformar la información con tal de mantener sus prejuicios.

Esta vertiente que potencia el carácter moral y político del pasado reciente identificada en la presente investigación, coincide parcialmente con lo encontrado por Martínez (2014), para el caso español, ya que los profesores dijeron en ese estudio que las finalidades educativas del análisis de la transición a la democracia en el aula están centradas en la formación ciudadana y democrática, con el agravante, según el autor, "de que quedan minimizados (…) los objetivos de carácter histórico como la indagación, la problematización, la contrastación, o, incluso, el conocimiento del relato histórico" (p. 46).

Por otra parte, es posible concluir que los propósitos románticos e ilustrados que entablaron Carretero y Kriger (2004), son revestidos en la presente investigación bajo el ropaje de la tensión entre la preocupación *disciplinar* que busca rigor en el abordaje de los hechos, la secuencia cronológica e la identificación de mojones sobre la violencia política, por un lado, y por otro, con la intención de formar en *valores*, promover la adhesión emotiva a un ideal político y procurar modelar el comportamiento de los escolares. Dichos propósitos, enunciados como respuesta a la pregunta por el fin de la historia reciente escolar, no se manifestaron en estado puro, aunque fue evidente el peso de la segunda vertiente, la ideológica, lo que lleva a pensar que, posiblemente, la enseñanza sobre el conflicto en el aula supone, para la mayoría de docentes participantes, el énfasis en una dimensión axiológica. Esto explicaría los yerros históricos en el abordaje de las décadas pasadas, la falta de rigor académico o la omisión de hechos trascendentales para la comprensión de este tiempo, que una lectura superficial de los relatos de los docentes participantes suscitaría.

La producción sobre imaginarios de docentes de ciencias sociales respecto a sus objetivos formativos no ha sido desarrollada en el campo académico. Investigaciones iniciáticas postulan varias clasificaciones a este nivel: narrador de historias, el historiador científico, el reformador/relativista, el filósofo cósmico y el ecléctivo (Evans, 1991), y señalan que estas inclinaciones dependen de las orientaciones pedagógicas e ideológicas del docente. Por su

parte, estudios nacionales al respecto (González, 2013), clasifican los objetivos del quehacer del área en cinco grupos: centrados en mantener la tradición, en guardar las normas, en cultivar los valores y la convivencia, en formar para la ciudadanía, y en educar para el debate político. Algunos elementos de estas tipologías dialogan con lo encontrado en el presente estudio. Otras tipificaciones posibles indican que los propósitos formativos en la clase de ciencias sociales pueden ser de tres tipos: hacia lo disciplinar, hacia los valores y hacia la transformación social (Arias, 2017b). En particular, en la presente investigación, también se encontraron estas vertientes aunque, como se dijo, ninguna de ellas en estado puro, es decir, en los relatos de los docentes participantes se dio una mezcla de estas clases de propósitos formativos declarados.

# Capítulo 5
# El sujeto político en la pedagogía sobre el conflicto interno

Como se ha explicado en esta investigación, la enseñanza del pasado reciente puede convertirse en una herramienta privilegiada de formación política de los estudiantes (Kriger, 2010). Sin embargo, poco se ha mencionado lo útil que puede ser para expresar la subjetividad política de los docentes. Si el tratamiento de un tema altamente político en la escuela como es el conflicto interno tiene su correlato en la configuración del ser político de los estudiantes, es de esperarse que también lo sea para quienes los educan, sus docentes. Pero, ¿qué significa que el maestro puede ser sujeto político a partir de la enseñanza del pasado reciente?

Para Martínez (2006) en el trasfondo de la movilización social, ser sujeto significa que los docentes son capaces de acciones políticas, es decir con capacidad de agenciar saberes, además,

> de superar la pasividad y la condición de espectadores y reproductores, de formular y desarrollar proyectos, prácticas y experiencias alternativas, constituyente de sus acciones y de sí mismo, con voluntad y arriesgo para intervenir en las decisiones sobre lo educativo y la política educativa en los ámbitos de su interacción inmediata: institución, contexto local, regional o nacional (p. 244).

En esta línea, para ser sujeto político, el docente ha de tomar distancia de las fuerzas que lo quieren instrumentalizar o poner al servicio de proyectos hegemónicos. Para la autora, las huellas que permiten seguirle la pista a este tipo de enseñante está teñida por varios aspectos: la historicidad y reconocimiento de sí —reconocimiento de su ser profesional—, la potenciación de la acción social —proyección social con acciones comunitarias—, y potenciación de acción colectiva —incidencia en el ámbito público—.

Así, la comprensión de sí mismo desde un horizonte políticamente contrahegemónico, las posibilidades de actuar colectivamente en diferentes tipos de organizaciones sociales, y, agregaríamos, la asunción de la práctica

pedagógica en una institución escolar desde referentes alternativos desde el punto de vista teórico y metodológico, son aspectos clave que definen el talante del sujeto político maestro. Desde este planteamiento, el presente capítulo profundiza en el cruce entre esta comprensión de sí que algunos maestros exhiben y la manera como tramitan la enseñanza sobre el pasado violento de Colombia con sus estudiantes, de acuerdo con sus narrativas.

Hay una serie de relatos, por demás escasos, pero muy relevantes desde el punto de vista de resaltar el vínculo entre el horizonte biográfico del profesor y los contenidos de su enseñanza, que evidencian las apuestas de algunos profesores por entender el tema del conflicto armado en lazo con asuntos de orden ético-político, es decir, conciben la incorporación de estos temas polémicos en clave de concepción de sí mismos y de construcción de país, más allá de las disposiciones de orden legal o institucional. Veamos la dicente apertura que hace un profesor a este aspecto:

> *Alguien me decía que uno no podría ser profesor del Distrito*[31] *si no había sido "ñero"*[32]*, y yo decía: "sí, pero usted tampoco puede ser profesora de sociales, si no ha militado en alguna huevonada, porque es que esto es muy difícil aprenderlo mirando por la ventana". Entonces, lo que me lleva a mí a estudiar ciencias sociales no son inquietudes del orden intelectual ni académico, porque uno entra de primíparo a estudiar sociales y uno no sabe nada. La primera clase que me hicieron en la Universidad era* Taller de lengua, *que era una vaina ahí de escritura, y yo pensé "huy, pero esto de sociales es chévere", yo pensé que eso era sociales. Pero hoy la motivación lo es la preocupación, la inquietud del orden político como tal. En la inquietud de orden político yo podría pensar que mi vida ha girado, primero, en mi juventud, desde una lógica vinculada al pensamiento anarquista. Me gustaba mucho la escuela de Ferrer y Guardia, el descreer en el mundo. Lo que pasa es que ya después me di cuenta que descreer en todo es una postura goda, en el sentido que lleva al quietismo. Luego una vinculación con las miradas que desde América Latina se han tenido con el mundo, la idea de construcción de poder popular. Es decir, la idea de construcción de poder popular pero que no es sinónimo del pueblo en armas, así que me parece que el poder se construye desde referentes de asociatividades, pero estos referentes no pueden estar en el plano de lo doctrinal, sino*

31 Se refiere a ser profesor de educación básica de la planta del Estado.

32 En sentido estricto ñero quiere decir "habitante de la calle", pero también se refiere a persona recorrida, que ha sufrido penurias, que ha tenido mundo y que ha andado las calles de la ciudad. Este último sentido es el que alude el profesor.

> *que vuelvan otra vez al plano de la comprensión del mundo* (Antonio, Bogotá).

El anterior relato menciona un perfil poco indagado en la literatura sobre la formación docente respecto a las opciones del profesor de ciencias sociales, que, para el protagonista, se caracteriza por una biografía de compromiso con causas sociales —militancia—. Esta dimensión casa con alguna vertiente tocada en el capítulo anterior, la de aquellos profesores que presentaron discursos más elaborados en el sentido de vincular propuestas pedagógicas innovadores sobre la historia reciente escolar, y que precisamente lo hicieron desde unas apuestas de formación del sujeto político con los estudiantes.

Por representar un caso emblemático en esta dirección, a continuación se transcribe y comenta la entrevista hecha al profesor José[33], del Colegio de la Educación. La experiencia y respuestas del profesor merecen lugar especial en esta investigación porque profundizan en dos tópicos trascendentales respecto a lo tratado en este libro sobre la enseñanza del pasado reciente: por un lado la idea de sujeto político maestro que evidencia unas apuestas particulares en su quehacer docente, y, por otro, la experiencia pedagógica labrada con los estudiantes, en el tratamiento del tema sobre la violencia política en Colombia, cuyo trámite en la escuela y fuera de ella ofrece un enfoque no convencional que los involucra y compromete. En otras palabras, como se verá, el profesor coordina un grupo de docentes que diseña un ambiente de aprendizaje sobre el conflicto interno que no solo es distinto al tratamiento de los otros temas, sino que permite vivencias potentes en los escolares, lo que, parece, posibilita su sensibilización, comprensión y compromiso.

El profesor se presenta así:

> *Mi nombre es José L., soy egresado de la Universidad Pedagógica Nacional en el 93, ingresé al Colegio de la Educación en septiembre del 97, es decir que ya cumplo 19 años en el colegio. Mi formación es Licenciado en Ciencias Sociales, tengo una especialización, hice estudios de Maestría en Historia, y la Maestría en Educación.*
>
> *Yo trabajo como profesor de economía y política y siempre trabajo con los grados décimo y once.*

33 Nombre personal e institucional modificados.

Como se observa, además de una larga experiencia y formación, la dinámica de trabajo del profesor no difiere de la de otros docentes de ciencias sociales en el país. Sobre la pregunta por los cursos en los que se imparten los temas referidos a la historia de Colombia, la división que comenta el profesor José tampoco es muy diferente de la de otras instituciones.

> *Desde cuarto de primaria se enseña ciencias sociales, se llama área, se integra historia y geografía básicamente. Como tal historia de Colombia no está estrictamente en ninguno, pero indirectamente está en todos, de alguna manera está organizado más sobre un eje temporal. Entonces, civilizaciones antiguas en sexto, en séptimo Grecia y Roma, y en octavo ya arranca Europa. América en noveno con el periodo colonial, en décimo siglo XIX y en once siglo XX, tenemos sociales hasta once aparte de economía y política.*

Sobre el porqué de esa organización el docente afirma que así estaba cuando él llegó a la institución y que ha sido complicado cambiar esa estructura curricular. Un problema que menciona está referido a la estabilidad docente, cuya movilidad perturba cualquier propuesta, al respecto dice:

> *También hay un tema de inestabilidad en la planta docente. Hay una alta rotación, sobre todo en los profesores que entraron después del 2002, los del nuevo estatuto docente, el 1278. En la actualidad tenemos cuatro regímenes laborales diferentes, y los que entraron del 2002 para acá tienen unas condiciones laborales peores que las que tienen los otros profesores. Cada vez que hay un concurso, acá piden unos perfiles muy especializados y muy altos para una oferta muy pobre, entonces la gente dura un año o dos, se va y eso afecta el área, porque cada vez que pensamos en reorganizar vamos llegando a ciertos acuerdos, y algunos profesores se van, llega una gente nueva, toca empezar a nuevos acuerdos y no hemos podido organizar nada.*

La imposibilidad de consolidar equipos traba cualquier iniciativa de trabajo conjunto, máxime cuando de hacer innovaciones pedagógicas. Según el docente, hay seis profesores en el área: uno de filosofía, dos de ética y cuatro de sociales. Al profundizar en el tema de las últimas décadas que, como dijo, se trabaja en grado once, el docente agrega:

> *Como te dije, el trabajo está estructurado sobre un eje temporal, el siglo XX lo trabajamos en once. Yo antes y hasta hace como seis años, ocho años, trabajaba paralelo historia mundial e historia de Colombia y a veces daba un semestre historia mundial y un semestre historia*

> *de Colombia, pero eso hoy en día ha cambiado. Antes yo traía invitados como a Arturo Alape[34] o Alfredo Molano[35] a hablar con los chicos. Los traíamos o íbamos a charlas o conferencias o foros que daban en la universidad. Pero con el tiempo fue tomando mucha fuerza un ejercicio que estamos realizando, que es una salida de campo, porque la formación que yo tuve en la universidad impulsó esa idea. En la universidad todos los semestres tuvimos salidas, y ahí era donde uno más aprendía*.

Nótese la importancia de entablar contacto con personajes directamente vinculados a las narrativas sobre el conflicto, que ya una profesora había resaltado antes como recurso metodológico, sin embargo, en este punto, el profesor inicia el relato de otra experiencia con los estudiantes de grado once. Allí, a partir de una salida de campo, transita del tradicional paseo de último grado a una inmersión en una población campesina afectada por el conflicto.

> *Desde el 2006 para acá, empezamos a hacer una salida. Ya había salidas en todos los grados. En el 1999 comenzamos con las primeras salidas en décimo, en noveno, ya después en octavo, luego en séptimo y empezamos a montar salidas en cada grado, y faltaba once. Once era lo más complicado porque era siempre la excursión y eran dos gastos muy fuertes, entonces, a mí siempre me causaba un problema, por el desperdicio de lo que significa la excursión, porque iban para San Andrés, se emborrachaban una semana y volvían y eso era… Entonces yo decía "tenemos que proponer una salida que tenga un carácter académico y pedagógico y que haga un poco las veces de la excursión". Desde 2006 empezamos a hacer una cuestión muy contemplativa, si se quiere, salíamos hasta la costa y la Guajira, siempre ha sido esa ruta, Magdalena Medio, Cesar, y vamos hasta el Cabo de la Vela. Empezamos a incluir la parte académica, entonces era mirar los procesos económicos sobre los cuales se estructura la*

34 Escritor y pintor colombiano (1938-2006) autor de varias obras sobre la violencia en el país. De orientación marxista, militó en organizaciones de izquierda y autor de novelas, poemas, obras de teatro y audiovisuales. Entre sus obras están*: La bola del monte (1970), Diario de un guerrillero (1970), Las muertes de Tirofijo (1972), La paz, la violencia: testigos de excepción (1985), Ciudad Bolívar: la hoguera de las ilusiones (1995), Yo soy un libro en prisión (2002), El cadáver insepulto (2005)*, entre muchas otras.

35 Sociólogo, periodista y escritor colombiano, nacido en 1944. Sus obras las ha dedicado a caracterizar fenómenos sociales del país, especialmente lo rural, los orígenes de las FARC y las diversas aristas del conflicto interno. Como columnista es agudo crítico de las coyunturas políticas. Entre sus obras están: *Amnistía y violencia (1978), Los bombardeos del El Pato (1980), Siguiendo el corte: relatos de guerras y de tierras (1989), Trochas y fusiles (1994), Rebusque mayor. Relatos de mulas, traquetos y embarques (1997), Espaldas Mojadas, historias de maquilas, coyotes y aduanas (2006), Ahí le dejo esos fierros (2009) y A lomo de mula (2016)*.

> *economía colombiana contemporánea, la extracción de hidrocarburos, de carbón, la palma de aceite, la ganadería, el problema de la tierra, y fuimos empezando a meternos en unos temas hasta llegar a lo que tenemos hoy.*

El profesor José relata el proceso vivido para tratar de hacer algo más acorde a unos propósitos pedagógicos deliberados, en el sentido de tender hacia un proyecto que ubicara a los estudiantes en problemáticas actuales de poblaciones afectadas por el conflicto. La salida pedagógica fue tornándose alternativa al paseo de fin de año, como fruto de un proceso que concretara una actividad formativa intensiva, probablemente, con muchas resistencias.

> *Hoy tenemos una salida que ya tiene otro cariz, ya no es contemplativa, sino que es parte de un ejercicio escolar que los estudiantes realizan y que involucra otras áreas, no solo sociales. En ese contexto, hemos podido vincularnos con los procesos en ciertas zonas del país, especialmente en el departamento del Cesar[36], en la zona del centro del Cesar, en el corredor minero, y ese vínculo estrecho con esos procesos sociales nos ha permitido conocer de lleno la problemática de allí, y tener una muy buena aceptación de parte de las comunidades, y poder llevar a los estudiantes a que conozcan de fondo problemas centrales, como el problema de la tenencia de la tierra, el problema de la violencia contemporánea, el paramilitarismo, todo este asunto desde la voz de los habitantes de los territorios. Entonces, lo que tenemos como nuestro foco de atención es en el modelo de desarrollo, el extractivismo como cabeza del modelo de desarrollo, y lo que hemos encontrado es el vínculo estrecho entre violencia, conflicto armado y el modelo de desarrollo, lo muestran los estudios, lo muestran las estadísticas. En el caso del Cesar viene la titulación de concesiones mineras y al poco tiempo arranca la espiral de masacres y desplazamiento forzado de pobladores para desocupar las zonas para hacer la extracción. Ahí encontramos la posibilidad de estudiar de forma real, sobre un problema real. Muchas veces la escuela lo que hace es simular cosas, aquí nos metemos con un problema real, y los estudiantes van elaborando, ya no informes de investigación, sino piezas comunicativas. El producto final de ellos son piezas comunicativas alrededor de ciertas problemáti-*

36 El departamento del Cesar, al norte de Colombia, cuenta a la fecha con diez proyectos mineros, la mayoría de ellos a cielo abierto con las subsecuentes desastres hídricos y sociales, además, "cerca del 50 por ciento del departamento está titulado y con las solicitudes por resolver ante el Instituto Colombiano de Geología y Minería (Ingeominas) fácilmente será convertido en minería de carbón entre un 70 y un 80 por ciento del departamento" (Pardo, 2017, 6 párrafo).

> *cas, en este caso estamos trabajando varias líneas, una de ellas es el problema del campesinado y el agrario, la otra es etnobotánica, y entonces empezamos a relacionarnos con las otras áreas.*

Es de notar que el profesor presenta el trabajo actual con sus estudiantes como parte de un camino de varios años, en el que resalta el interés por no "simular cosas", al estilo tradicional de la escuela respecto al abordaje de problemáticas contemporáneas, sino de retomar coyunturas vigentes a partir del contacto directo con los fenómenos estudiados. También está el trabajo articulado con otras áreas del saber que rompe el tradicional aislamiento de las asignaturas. Estos tres elementos: reflexión e innovación sobre la práctica pedagógica, experiencias directas con realidades sociales y políticas, y finalmente, trabajo interdisciplinar, se convierten en elementos potentes desde el punto de vista didáctico para pensar una enseñanza del pasado reciente pertinente a la realidad del país.

Frente al inmovilismo y la inercia escolar que dificulta la experimentación y la aparición de propuestas nuevas, el profesor José incide en la modificación de la actividad habitual de final de año de los estudiantes de grado once, así, en vez de un paseo con sus excesos que contraría la educación dada por muchos años de escolaridad, el último año se convierte en la oportunidad de materializar la apuesta pedagógica y el perfil del PEI en función de generar conciencia y compromiso en los estudiantes del último grado de la institución. De otra parte, ante el "simulacro" diario que viven los estudiantes, que abordan saberes esotéricos e irreales respecto a los dramas de la vida real, y que saben que los problemas de la vida diaria están en otros lugares, la iniciativa de este profesor los enfrenta a un conflicto fuerte y concreto en el orden de lo social, lo político, lo económico y lo cultural, lo que hace que los escolares se sientan interpelados y sean marcados por una experiencia de vida, quizá inolvidable.

Aquí el profesor combina, porque en este contexto tienen sentido, los conocimientos teóricos sobre la guerra en Colombia, que son confrontados con la experiencia y el contacto con los pobladores que tendrán los estudiantes. Toma relevancia lo enunciado en otros escenarios respecto a la pertinencia de la formación política escolar a partir de la articulación con movimientos sociales y organizaciones comunitarias que están fuera de escuela (Arias, 2015c), y cuya inmersión permite salir del remedo escolar hacia el aprendizaje político significativo.

Por otro lado, el esfuerzo del docente no es aislado, es evidente la colaboración de varias áreas del saber escolar para comprender el fenómeno y para acompañar el proceso. En este sentido, cuando el docente menciona las piezas comunicativas se refiere a las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías y al uso y alimentación que los estudiantes hacen a una página web de libre consulta en le red. Allí se postula la identidad del proyecto, el énfasis que tiene sobre el aspecto ambiental, los referentes en los que se para la iniciativa —que tiene que ver con la idea de trascender el aula, la organización de equipos de trabajo, la ruptura epistemológica que se busca respecto al conocimiento científico como único, la adscripción a la educación popular y la pedagogía crítica, y el uso creativo de las TIC—. Varios saberes y varios docentes trabajan desde su especificidad para enriquecer el proyecto.

Sobre la continuidad y otros detalles del proyecto, el profesor José menciona:

> *Esto ha venido tomando esa forma desde el 2011, 2012 para acá, y cada año va siendo más sólido, más fuerte en grado once. Tomamos nuestro foco central en el modelo de desarrollo desde un enfoque poscolonial. Este proceso en once ha ido como a la vanguardia, los otros compañeros de otros grados se animan y empiezan a incorporar elementos de ese tipo en su propia salida, yo les digo "uno tiene que buscar un problema de estudio que le permita profundizar sobre un aspecto que sea el aspecto central, sobre el cual la salida pedagógica es un ejercicio de recolección de información y corroboración de ciertos elementos".*

El profesor menciona que, al principio, cuando organizaban las expediciones escolares a la costa norte del país, pasaba por esas zonas sensibles en autobús y desconocía las dificultades que enfrentaba la gente, pero luego, cuando decide con sus estudiantes meterse en la cotidianidad, suceden otras cosas y se suscitan otras reacciones en los escolares.

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

> *revistas. Distintos formatos que les pueden servir a los pobladores de distintas maneras, para sus propias peleas, o para preservar su memoria. En el caso de etnobotánica lo que estamos haciendo es un manual que sirve para eso, para preservar su propia memoria, como elemento de trabajo en los colegios allá mismo.*

Respecto a la recepción de los estudiantes, el profesor José comenta:

> *La recepción es muy buena, ha sido muy interesante de parte de los estudiantes. Tú hablas con cualquier estudiante de cualquier grado y tiene esa expectativa sobre la salida a la Guajira, ellos hablan la salida a la Guajira, ese es como su punto de referencia. Son chichos que han tenido a lo largo de su vida escolar 4 o 5 salidas en cada grado, en donde tienen distintos ejercicios, ya tienen cierta práctica sobre lo que significa salir. Pero cuando empiezan a encontrarse con el asunto del modelo de desarrollo, eso los toca de distintas maneras, incluso en términos personales, porque cuestiona hábitos de consumo, por ejemplo, el consumo excesivo de comprar y tirar cosas, el desechar, todo eso entra en cuestión en este contexto y en este tema. La primera etapa es la teórica, en eso estamos en este momento, los estudiantes leen sobre el tema a Boaventura de Sousa, a Aníbal Quijano y otros, y empiezan ese cuestionamiento frente a ciertas concepciones de mundo. Luego, cuando se empieza a ver la parte estructural de cómo el extractivismo termina siendo más un problema que una solución, pues siempre se nos ha dicho sobre los recursos naturales, que somos un país muy rico, que no sé qué…, pues aquí uno termina dándose cuenta que esa supuesta alternativa termina siendo la causa de las desigualdades y las pobrezas.*

El esfuerzo que en un momento era aislado, empieza a generar expectativa en toda la comunidad educativa y su éxito sirve de ejemplo para ser replicado en otros grados, que si bien no aplican la misma ruta, sirven de preparación para esa especie de "prueba final" que representa la salida de once grado. Además, el estudio de elementos conceptuales adquiere sentido porque se conecta con las problemáticas del territorio, así que no son teorías abstractas para memorizar, sino autores que aportan para entender un conflicto actual. Respecto a la enseñanza sobre la violencia política y el conflicto armado es interesante escuchar la forma como es abordada por el profesor, obviamente en el contexto de la salida pedagógica y de las problemáticas de la población a la que se acercan.

> *Este trabajo, además, lo anclamos con el asunto del conflicto armado, pues es la gasolina que alimenta buena parte de ese conflicto.*

> *Allá, en el Cesar, por ejemplo, las mineras hicieron una vaca[37] para conformar un bloque paramilitar a su servicio. Y eso está documentado y la gente lo cuenta. Cuando los chicos se encuentran con esa realidad así cruda, pues la sensación es de "huy juemadre, hemos sido engañados toda la vida". Hubo una situación muy interesante en el 2013 cuando trabajamos un texto inédito de entrevistas a pobladores de esa zona del Cesar sobre el proceso de la violencia paramilitar. Los chicos quedaron tan tocados, o sea, leyeron el texto, fueron al lugar, hablaron con la gente y regresaron supremamente tocados, al punto que en la clase de danzas trabajaron con la profesora alrededor de un texto que los chicos propusieron, hicieron un montaje en danza-teatro y contaron el texto en danza-teatro. Yo tengo el video de esa puesta en escena, elaborada por ellos, montada por ellos, y presentada acá en diciembre de 2013, una cosa muy bien jalada. Entonces, yo dije, esta vaina tenemos que hacerla conocer, y ahí me puse a aprender cómo se hace la edición de video. Así que montamos una página web a partir de eso, y ahora es donde todos los estudiantes van subiendo sus productos, sus piezas comunicativas, el resultado de su trabajo durante el año. De manera que los que llegan el año siguiente tienen todos los materiales de los grupos de los años anteriores ahí, y ese es su punto de partida, y ahí está la bibliografía, y ahí está una cantidad de cosas.*
>
> *En el montaje se cuenta la narración de la gente, de cómo vivía tranquila, eso es lo que cuenta la gente. "Nosotros estábamos tranquilos cuando de un momento a otro llegaron los paramilitares y empezaron a llamar lista, y empezaron a agrupar gente, y empezaron a hacer asesinatos, y a hacer masacres, y casi que nos esclavizan, y a los hombres los expulsaron y a las mujeres las obligaron a casarse con ellos, entonces ya tenían los hijos, y a los hijos los llaman todo el mundo los paraquitos". Hay una generación de niños que hoy tienen 6, 7, 8 años que los llaman los paraquitos, no tienen papá, porque el paraco[38] vino, embarazó la mujer, estuvo ahí un tiempo y se fue, ya no está, y dejaron los hijos.*

Este impresionante testimonio extraído del relato remembrado por el profesor de un poblador afectado por la guerra no llegó a la escuela al ser leído de un periódico en el aula de clase, tampoco fue observado en un documental en la sala de sistemas, fue grabado por un estudiante en un trabajo de campo en una zona de conflicto y luego recreado en una obra cultural

37 Se refiere a un término coloquial para aludir a un fondo común, en este caso de las empresa mineras.
38 Nombre abreviado para referirse al paramilitar.

montada por los mismos estudiantes con una docente de arte para ser expuesta en el colegio. He aquí un ejemplo ilustrador de lo que podría ser la educación política teniendo como excusa la enseñanza del conflicto interno, escuchar los testimonios directos del dolor para luego contarlo a otros.

Respecto a las fuentes que se utilizan en el tratamiento de los temas, el profesor menciona las ya referidas a los formatos audiovisuales, pero reitera que también acoge las lecturas, las reseñas, las mesas de discusión, el cine, los documentales y la cartografía. En cuanto a los autores y autoras que usa para tocar los temas de violencia política en el país, menciona la producción del Centro de Memoria, el Cinep, a Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa, Irene León, entre otros. En este sentido, al igual que algunos docentes participantes de la presente investigación, el docente José también indica que en su institución no se trabaja el libro de texto, no solo en once sino en ningún otro grado, en sus palabras, básicamente porque ya tienen una estructura predefinida, porque hay muchas omisiones en esos instrumentos y porque este redunda en lugares comunes.

Sobre las maneras de evaluar, dado que se trabaja con estudiantes sobre los cuales hay que reportar notas, el profesor afirma que ella está mediada por la elaboración de un proyecto que tiene una parte teórica y otra aplicada. Al respecto, complementa que hay varias líneas de producción —etnobotánica, agro, agua, tecnología—, que sirven para la evaluación pero que también concretan la labor interdisciplinar:

> *La de etnobotánica es una, porque el grupo del año pasado hizo un manual a partir de unas entrevistas a las señoras de la comunidad. Primero les encantó a las mujeres verse ahí, era la primera vez que estaban sus nombres en un material impreso, con un saber que era de ellas. Les dije a las señoras "bueno, ustedes por favor revisen esto muy críticamente, y denle todo el palo que haya que darles, porque hay que arreglarlo". Quedaron faltando muchísimas cosas, entre ellas que había algunas fotos para arreglar. Hay un grupo que está trabajando en eso, para ver si lo podemos publicar a fin de año. Entonces, etnobotánica es uno en que están todos los saberes sobre las plantas que algunas mujeres de un corregimiento con el que trabajamos en el centro del Cesar tiene.*
>
> *El otro es el tema agrario y campesinado, porque allá hay un problema de tierras muy fuerte, como en todo el país. Estos chicos han leído mucho sobre el problema agrario para poder comprender lo que está pasando allá y pensar un proyecto en ese campo, un proyecto que*

*el producto final es una pieza comunicativa que permita entender algún aspecto de esa situación.*

*El otro grupo lo llamamos el grupo del agua, lo trabajamos con ciencias, con física. Aquí tuvimos la fortuna que una facultad de ciencias pusiera a disposición nuestra un laboratorio móvil de análisis de calidad del agua, entonces dijimos "¡es perfecto!", porque nos sirve para hacer algo que nadie ha hecho, que es medir la calidad del agua en la zona minera, del corredor minero del Cesar, en los ríos, antes de las zonas mineras y después de que sale de la zona minera, y esa medición nos puede dar algunos elementos para saber cuál es el impacto de la actividad minera sobre los cuerpos del agua disponible, y por lo tanto eso está relacionado con el tema de la pesca, con el agua para consumo, los acueductos de los pueblos. Hay un grupo que hace eso, ya el año pasado hicimos la primera toma de muestras, está en la página, están los puntos, un mapa con los puntos y los ríos donde hicimos las mediciones, pero todavía no podemos tener un informe porque para eso se requeriría muestras frecuentes, semanales, para poder tener una base de datos que nos permitiera sacar conclusiones sólidas. Nosotros solo vamos dos veces al año, una con cada grupo de once, con cada curso vamos una vez, entonces así no tenemos todavía las bases para elaborar un informe, pero sí montamos los datos. Entonces, lo que estamos pensando ahora, a partir del diálogo con algunos rectores de colegios de allá, es que se encarreten con el asunto y ellos mismos puedan ir haciendo eso con sus estudiantes, como parte de su formación en ciencias o en ciencias sociales, ir haciendo mediciones al agua, ya que están ellos allá en el terreno, hacer mediciones frecuentes, y que vayan alimentando la información que está en la página. Ahí podemos beneficiarnos todos, porque ganamos en información, en frecuencia. Ellos incorporan algunas cosas que les pueden ser útiles para su formación en las disciplinas, nos saltamos toda la estructura burocrática de las Secretarías de Educación e incorporamos colegios, profesores y estudiantes.*

*Y el otro es tecnología, el más crudo todavía, porque apenas estamos empezando. Tecnología está pensado como algo aplicado a la solución de problemas de la gente, entonces, empezamos el año pasado con una estufa solar, como una forma de contrarrestar la carencia de energía eléctrica y los precios exorbitantes que tiene Electricaribe[39]. Ahora estamos pensando en el tema de escasez del*

39 Empresa privada que provee el servicio de energía eléctrica en la región.

> *agua y las posibilidades de desalinizar agua y volverla potable. Entonces, los chicos acá, con tecnología, con química, con física, están tratando de pensarse ese tipo de cosas y la salida es un ejercicio de experimentación, y si tenemos éxito, de compartir con la gente ese saber y esas posibilidades. Esas son las cuatro líneas.*

Aquí se observa el ejercicio de trabajo interdisciplinar en detalle en pro de resolver las problemáticas concretas de la comunidad. Finalmente, el profesor cuenta que los estudiantes y sus familias deben sufragar los gastos de la salida, sin embargo, como hay ya un itinerario definido, los costos de transporte y hotel son económicos por las dos semanas que dura la estadía. Salen de 20 a 30 estudiantes por curso y el costo aproximado es de $700.000, dinero que es proyectado desde principios de año.

Sobre la estrategia curricular para tratar el tema de la enseñanza del pasado reciente y sus temáticas más emblemáticas, en docente relata la manera de incorporar los contenidos habituales necesarios para el grado.

> *En un currículo tradicional se plantearía la cuestión en un orden cronológico: "algún día vamos a llegar ahí, vamos a explicar ese tipo de cosas". Aquí lo hacemos de acuerdo a la necesidad que el problema nos provoca, entonces es a partir de estudiar la dinámica propia del modelo de desarrollo y del conflicto armado en el territorio donde uno empieza a decir "oiga y ¿esto por qué ocurre?, esto ocurre porque llegaron los paramilitares en los noventa". Y ¿por qué llegaron los paramilitares en el noventa?, porque es que desde los ochenta llegó la guerrilla y entonces estaban por estas zonas de la montaña. Y ¿cómo es que llegó la guerrilla? Eso es lo que nos permite ir hacia atrás, pero ir hacia atrás para encontrar una explicación a lo que pasa hoy. La clave es que la historia nos permita comprender el mundo en el que estamos parados hoy, pero la historia por la historia a nadie le llama la atención, a estos pelaos de estas generaciones difícilmente les llama la atención. Interesa es cuando permite entender por qué pasa lo que pasa, ahí es cuando uno dice "estos paracos son los mismo, la evolución de los chulavitas, de los pájaros, ¿quiénes eran los pájaros?". Es en ese momento que adquiere sentido, y es ahí donde entra, de lo contrario se vuelve una cosa artificial.*

Este relato conecta con la que se afirmó antes, en el sentido no sólo de buscar un aprendizaje significativo o la incorporación de nuevo conocimiento en los estudiantes a partir de estructuras mentales y de significado anteriores (Ausubel), sino de abordar el saber social desde problemas reales cuya respuesta invita a dar horizonte a las búsquedas y al estudio de los

conocimientos que circulan. Ahondar en las causas de la violencia política adquiere relevancia para unos estudiantes que desean conocer por qué unos pobladores concretos que les interesan padecen determinadas dificultades, para "encontrar explicaciones a lo que pasa hoy".

Sobre la importancia o no de esperar sólo hasta el último grado para tratar estos temas, el profesor menciona la bondad de cierta edad psicológica que implica la madurez para ser conscientes de lo que enfrentan:

> *La ventaja que tenemos es que lo trabajamos en grado once, y en otros colegios lo trabajan en grado noveno, y esos dos años de diferencia son claves en esta edad, o sea, los chicos de noveno son de 15 años y los de once son de 17. Eso da una posibilidad para una comprensión de ciertas situaciones complejas, o ciertos conceptos y categorías complejas que efectivamente en otra edad no se logran plenamente y ahora son perfectamente entendibles. Yo lo asumo como una situación ineludible casi, o sea* [en noveno] *se puede entender, se puede comprender, de pronto no en la complejidad que significa el asunto, no con todo el ejercicio que se hace de interactuar, de sentir, de reflexionar. Hay un momento en el recorrido cuando nosotros salimos de toda esa zona del Cesar, nos vamos a Valledupar, subimos a la Sierra Nevada y allí no hay bus, no hay celular, no hay internet, no hay absolutamente nada, hay una población indígena que impone un silencio, que impone un respeto, y eso facilita la facilidad de conversaciones y reflexiones, donde afloran otras ideas y sentires. Ahí son dos o tres días que estamos en la Sierra Nevada, cobran sentido muchas cosas que antes no tenían sentido. Ahí la ventaja de que la edad de los chicos permiten más comprensiones.*

Además de la tesis sobre la edad requerida para comprender la situación, el profesor resalta la importancia de la reflexión y el silencio para que el sujeto piense en sí mismo, para que surjan "otras ideas y sentires". A su vez, la subjetividad política de docente aflora en momento de ser indagado respecto a las motivaciones que lo conducen a hacer lo que hace.

> *Yo soy freiriano, cien por ciento, en el sentido de que todo proyecto pedagógico es un proyecto político, de todo lado, de cualquiera. No hay un proyecto que sea neutral políticamente. Hasta esos que se enuncian como neutrales tienen una apuesta política consciente o inconscientemente. Si no hay pasión por estos temas, simplemente no se hace. De todas maneras tomar la decisión de llevarse 30 estudiantes, 60 estudiantes en dos momentos, a un recorrido con la responsabilidad que eso significa. Nunca hemos tenido el más*

*mínimo incidente, nunca. Llevamos con esta salida 10 años, y es una responsabilidad y un riesgo que uno asume. Claro, otra persona sin el apasionamiento, o simplemente porque quiere, o porque puede pensar que es más apropiado trabajar esas temáticas y desarrollarlas en clase, pero yo sí necesito en mi vida un impulso grande y esto le da sentido, le da sentido a estar aquí en el colegio un año, 40 semanas, porque ya deja de ser un trabajo y se convierte en una cosa importante, más que eso.*

El profesor José no sólo inscribe su práctica pedagógica en la perspectiva de la educación liberadora, y por tanto en vínculo con el carácter político de toda acción social, además es consciente de los riesgos que asume, no sólo para estar varios días a cargo de un grupo numerosos de estudiantes menores de edad, sino para tocar directamente una zona del país históricamente golpeada por el conflicto, con intereses en juego y disputas vigentes. Ese "impulso grande", que como se dijo atrás, perfila un sujeto político desde un reconocimiento de sí, una imbricación de sí en lo social, una acción social (Martínez, 2006) y una práctica pedagógica alternativa.

Los propósitos formativos son complementados en el profesor cuando detalla lo que persigue con su práctica pedagógica, aquí llama la atención la distancia que postula respecto a moldeamientos ideológicos:

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

*frente al mundo, incluso desde el punto de vista ético, político. Eso es crucial en la formación de estos chicos. Estos chicos cuando salen, cuando entran a la universidad, aquí o en otra, están sobrados porque ellos tienen una práctica muy sólida frente a los demás, entonces están muy aventajados en eso, en la formulación de un proyecto, lo que significa construir relaciones con la gente, lo que significa tener una posición frente al mundo. Creo que son de las cosas que más les sirve a estos chicos.*

La configuración del sujeto político maestro que delinea el profesor José no sólo explora una comprensión de sí mismo como persona que le da un sentido a la vida, sino que revierte el compromiso en su quehacer docente, al buscar que sus estudiantes, una vez comprendan cómo funciona la sociedad, "tengan una posición" y asuman la responsabilidad de sus acciones. El profesor aspira a que sus estudiantes no piensen sólo en el bienestar individual, sobre todo, tomen decisiones desde lo ético.

Para finalizar, el profesor José narra las dificultades el proceso.

*La estructura institucional, a pesar que este es un colegio liberal, a pesar que yo creo que esto no lo podría hacer en otro. De todas maneras hay unas prácticas, unas cuestiones de la cultura escolar, que hacen muy difícil a veces llevar esto, no sé, situaciones con compañeros, el hablar, "es que se va 10 días", la gente que no conoce, o los que no ha ido van y dicen "a estos manes se van 10 días de paseo, les pagan viáticos". Eso termina minando a veces el ánimo. A veces las directivas les pueden llegar a comer cuento. Hubo una época en que una directora le llegaron con todos esos cuentos y ella sí asumió que eso era así, entonces puso mil problemas para llevar adelante la salida, y fueron los papás y los chinos los que frentearon la cosa. Lo impidió un año, pero al año siguiente tuvo que hacerla. Los estudiantes y los papas fueron los que empezaron a defender la salida, esto ya se defiende por ellos, eso me parece chévere.*

La posibilidad de agenciar un proyecto que sea sostenible en el tiempo es un reto mayúsculo, en medio de miles de iniciativas que mueren con el eventual desánimo de sus gestores o con el cambio de responsable. La formación del sujeto maestro no es una avenida llana o el punto máximo de un proceso, es, más bien, como lo cuentan en profesor José, una lucha permanente por ubicar un margen de maniobra en medio de las burocracias escolares, con logros pequeños y medianos, dependiendo del tiempo, las circunstancias y las culturas escolares.

En un escenario que demuestra el agotamiento de los currículos prescritos, la experiencia narrada del profesor no pretende ser patrón de medida para declarar cómo debe enseñarse en la escuela el pasado reciente en Colombia, es, simplemente, una evidencia prometedora de cómo un profesor en ejercicio declara que brega por darle sentido a su enseñanza más allá de lo establecido —en nuestras palabras, una de las condiciones del sujeto político maestro—, que es sensible a las luchas populares y por tanto inscribe su práctica en la tradición de las pedagogías críticas, y que, finalmente, desarrolla, con algún grado de éxito, una experiencia educativa coherente con su ser, en la que recrea para sus estudiantes un entorno de aprendizaje sobre el conflicto interno y la guerra, directamente en un contexto vulnerado por la violencia política en Colombia en la zona norte del país.

La iniciativa del profesor José retoma el abandonado enlace entre educación y política. Para Martínez (2001), el concepto de compromiso político ha sido gradualmente desplazado del argot pedagógico en el mundo por términos más suaves que invocan esfuerzos íntimos, trabajo sólo en el aula, competencias, estándares y absolutización en los problemas de aprendizaje de los escolares. Este tránsito es explicable en medio de un entorno global que privilegia el pensamiento único, la disolución de la idea de lo social, la precarización del trabajo, el encapsulamiento de los individuos en la esfera privada y la colonización de la lógica empresarial a los ámbitos sociales (Bauman, 2003; Lechner, 2001). Por ello, toman vigencia apuestas educativas que propendan por la reinvención del maestro y por recrear la acción pedagógica, tal como lo hace el profesor José, sobre todo si se entiende lo político como aquello que toma partido en la disputa por la definición sobre lo que significa el conocimiento, el ser hombre o mujer, los productos materiales intersubjetivos (Quijano, 2007) que circulan y se negocian en la escuela.

La práctica del profesor José es tanto pedagógica como política. Pedagógica por cuanto es una práctica hecha sobre la reflexión de su quehacer como enseñante, que postula un tipo de docente distinto al que convoca el Estado; pero también es pedagógica porque su propuesta es pensada e implementada para propiciar conocimientos en sus estudiantes de once grado, propuesta que es modificada y elaborada en función de permitir la comprensión de la realidad nacional de las últimas décadas, no para cubrir exigencias de las pruebas censales sino diseñada para incidir en el sujeto estudiante, y por ello distante de los postulados oficiales y de las directrices editoriales. También la iniciativa es pedagógica porque es significativa para los estudiantes, es una educación *con sentido*, y este tipo de educación "educa protagonistas, seres

para los cuales todas y cada una de la actividades, todos y cada uno de los conceptos, todos y cada uno de los proyectos, significan algo para su vida. Es esa significación, el punto de partida de la significación del mundo y de los demás" (Gutiérrez, 2003, p. 146). Las experiencias que detalla el profesor José dan cuenta del deseo de explorar esta *significancia*.

Pero también la propuesta es política en la medida que la labor con los estudiantes altera de alguna manera el orden social deseado (Lechner, 2001), en lo macro, al cuestionar la estructura sociopolítica vigente y abrir la posibilidad de *querer* otra, de *desear* un orden otro; también lo político se juega en la intención manifiesta del docente por pensar que la experiencia de la salida pedagógica haga que sus estudiantes piensen en establecer mejores relaciones con los *otros*, porque en últimas la política "versa sobre la constitución de la comunidad política, (…) requiere la idea correlativa del bien común" (Mouffe, 1999, p. 139). Aquí la semilla de un *nosotros*, antes, durante y después de la experiencia pedagógica, se labra a contrapelo de las culturas políticas hegemónicas que imperan en el país, más inclinadas al conformismo, la pasividad y el individualismo.

Para Zemelman (2010) la realidad sociohistórica es un espacio de posibilidad en el que tiene lugar la existencia de los sujetos y el despliegue de sus capacidades de construcción. El énfasis que da el autor a los *espacios de posibilidad* informa sobre la apertura o, en sus palabras, el 'movimiento interno de lo dado', en el que la pertenencia colectiva del sujeto ocupa un lugar central. Así, el sujeto deviene en constituyente —sujeto político— "en la medida que requiere entenderse en términos de cómo se concretiza en distintos momentos históricos" (p. 27), ya que el sujeto ha de ser analizado en función de sus potencialidades y modalidades de desarrollo personal. El sujeto, desde esta perspectiva, es ante todo producente de nuevas realidades. Este autor, menciona unos momentos propios de la configuración del sujeto político, que son, en un primer momento, la memoria y las visiones de futuro, y en un segundo, la capacidad de construir proyectos.

De la anterior tipología, el protagonista del presente capítulo, el profesor José, se halla en ese movimiento descrito por Zemelman para ser sujeto político, porque renuncia a dejarse llevar por lo instituido desde los riesgos que ha enunciado, porque incardina su accionar en la tradición de otras búsquedas de carácter histórico, y persigue un futuro distinto desde su condición de docente, y, finalmente, porque como se ha notado, narra en su experiencia la posibilidad de concretar alternativas de sentido para otro país posible con sus estudiantes en un territorio concreto.

# Conclusiones

La presente obra, centrada en analizar las perspectivas docentes sobre la enseñanza del pasado reciente en Colombia, desglosó los relatos de 24 docentes de ciencias sociales en ejercicio acerca de lo que dicen hacer en sus aulas respecto al tema de la pasado próximo, esto es, de la violencia política, el conflicto interno y la guerra de más de 50 años padecida en el país. En este sentido, uno de los hallazgos principales consiste en ratificar que la categoría *historia reciente* no está posicionada en el imaginario docente para aludir a determinado pasado, como sí ocurre en otros países que tuvieron dictaduras, más bien, bajo el paraguas del término *violencia política* o *pasado reciente* se agrupa un disímil conjunto de temas que no se limitan al siglo xx o al territorio nacional. En otras palabras, no existe en la escuela colombiana un perfil acotado para nombrar el reciente pasado signado por el conflicto interno. No hay aún una historia traumática que se mire a la distancia, como parte de un periodo pretérito, entre otras cosas, por la existencia de unos diálogos con la insurgencia en medio de la confrontación, y por pervivencia de sistemáticas violaciones a los derechos humanos de líderes de oposición[40]. El accionar de las bandas criminales, de los grupos paramilitares y sus alianzas con las fuerzas armadas legales, no han sido desmontadas ni judicializadas, como para afirmar que en el país se está en la senda de un paz "estable y duradera", como reza el eslogan del actual gobierno.

Como sucede con la violencia en Colombia, que desborda los cauces de las razones ideológicas, la mayoría de docentes participantes en la presente investigación, consideran que esta no tiene límites temporales ni espaciales claros, para algunos, incluso, parece inscrita en la genética de los pobladores. Hubo excepciones de docentes que trazaron desde mediados del siglo xx el origen de *La Violencia* con una riqueza temática y pedagógica excepcional en el abordaje de aula.

40 A marzo de 2017 la Defensoría del Pueblo denuncia el asesinado de 156 líderes sociales en los últimos 14 meses, también 5 desapariciones forzadas y 33 atentados. Si bien las confrontaciones armadas disminuyeron ostensiblemente, los homicidios selectivos han aumentado. Fuente: http://www.elpais.com.co/colombia/registran-156-asesinatos-de-lideres-sociales-en-colombia-en-los-ultimos-14-meses.html (09-03-2017).

Además, no existen impedimentos institucionales para estudiar el tema de la guerra y el conflicto interno en las aulas colombianas. Los profesores participantes declararon que las planeaciones del área, realizadas junto con otros docentes, siempre contaban con el aval institucional, y ni en colegios públicos ni privados se encontraron trabas para enseñar contenidos alusivos a la violencia política de las últimas décadas.

Respecto a los tiempos que los docentes dedicaban al tema, usualmente estipulado para noveno grado de la educación básica, la mayoría dice alcanzar a tratarlo someramente en clase, y ocupan, en el mejor de los casos, dos semanas del calendario académico para ello. Algunos docentes lo tratan en quinto grado y otros, los menos, dedican más de un mes para trabajarlo con sus estudiantes. Los temas recurrentes reportados por los docentes sobre el pasado reciente, como se anotó antes, si bien bordearon lo sucedido en el siglo xx, tocaron también eventos anteriores y dramas de otros continentes, adicionalmente, casi ningún profesor se refirió a coyunturas actuales como los diálogos de paz con la insurgencia o la Cátedra de paz, los pocos que lo hicieron se refirieron a la transmisión de estos eventos en el aula de manera profusa y didácticamente innovadora.

Respecto a las fuentes utilizadas por los docentes, la mayoría declara hacer uso selectivo de libros de texto, y pocos ni los usan por considerarlos sesgados y reduccionistas en el tratamiento de la violencia política. Hubo importantes referencias a obras de carácter académico para apoyar la labor pedagógica, especialmente el libro *Colombia: una nación a pesar de sí misma*, de David Bushnell (1994), aunque fue pobre la mención de obras especializadas elaboradas por ONGs o el Estado destinadas es abordar las vicisitudes del conflicto como materia escolar. También destacaron como fuentes el uso de películas, documentales, material de Internet y, en menor medida, obras de literatura.

Sobre los documentos de política pública que orientan la implementación del trabajo escolar sobre el pasado reciente, los docentes participantes poco o nada se pronunciaron, es decir, los breves enunciados que tienen los *Lineamientos* (MEN, 2002), los *Estándares* (MEN, 2004), la *Cátedra de la paz* o el borrador de los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (MEN, 2017) sobre el tema parecen no apoyar significativamente la labor de aquellos docentes que deciden abordar estos contenidos en el aula.

Metodológicamente, la manera de tratar la enseñanza del pasado reciente en el aula no difiere de las utilizadas convencionalmente por los docentes

en sus clases, salvo el recurso que algunos docentes indican sobre las salidas a museos y sitios emblemáticos, las historias de vida de familiares de los estudiantes o simulaciones de mesas de diálogo y otros eventos culturales. Las estrategias novedosas que relataron algunos docentes estuvieron compaginadas con preocupaciones de orden ético-político como propósito formativo, aspecto que resalta la importancia del tema como herramienta de formación política con los estudiantes pero también del posicionamiento ético-político del docente, más allá de los currículos prescritos.

Las evaluaciones escolares que mencionaron los docentes participantes de la presente investigación, respecto al tema del pasado reciente, tampoco dista, en términos generales, de la usualmente implementada en sus clases de ciencias sociales. Sobrevive la tensión entre calificar y evaluar, y algunos docentes recurren a formas innovadoras que no sólo explicitan lo esperado con sus estudiantes, sino que conectan esta actividad académica con el deseo de protagonismo e incidencia pública en ellos.

Los propósitos formativos declarados por los docentes respecto al manejo específico de la violencia política en el aula osciló en varias líneas: para unos, en un sentido moralista que propende por el buen comportamiento, la educación en valores y la intención que los estudiantes no repliquen las cadenas de violencia en las que se ven inmersos; para otros docentes, resalta el interés disciplinar por generar la comprensión histórica de los acontecimientos en medio de la complejidad que dicho análisis implica; para otros, subsiste un objetivo político al postular que el tema del pasado reciente sirve para contribuir a la conciencia crítica y el protagonismo político de los escolares, en la institución educativa y fuera de ella.

Finalmente, en el último capítulo, se mostró una experiencia ejemplar de un profesor participante. Allí se pudo viajar, por medio de su voz, a los paisajes del norte de Colombia, a las penurias y violaciones de derechos humanos que sufren sus pobladores fruto de la acción paramilitar y el abandono del Estado, pero presentado aquí en clave pedagógica, ya que con sus estudiantes de grado once, año a año, el docente organiza una salida que pone en contacto las vidas de los escolares con las dinámicas de estos territorios. La configuración del sujeto político maestro se puso en evidencia en este relato, porque el profesor José perfila una autoimagen alternativa a otros modelos docentes, e inscribe su práctica pedagógica en la tradición de las pedagogías emancipatorias, no como una retórica hueca, sino como un compromiso cotidiano que lo impulsa a emprender proyectos con sus estudiantes, en este

caso, para abordar la enseñanza del pasado reciente desde la aproximación real a los problemas de una zona en conflicto.

Visto todo lo anterior, es posible colegir que la enseñanza del pasado reciente en Colombia, vale decir, de la violencia política y el conflicto interno mirado desde aula de educación formal, es un espacio en construcción que concita el interés de varios actores cuyas posibilidades de generalización en las aulas de país aún es incipiente por varias razones, entre otras, por la permanencia del conflicto en muchas zonas, por la falta de una agenda pública que posicione con más fuerza el tema en el itinerario de las instituciones sociales, los medios y la academia, y también por la tibieza y ambigüedad con el que la política educativa lo aborda.

Proscrito de los libros de texto y marginal en las apuestas curriculares de noveno grado, el pasado reciente es la trinchera pedagógica de docentes obsesionados con el cambio social que trascienden en su práctica las limitaciones de los planes prescriptivos, pero también, para otros, es la excusa de la formación axiológica en un medio social precario que pauperiza las nuevas generaciones. En suma, el estudio del conflictivo pasado colombiano le sirve a los profesores para muchas cosas, todas ellas determinadas por las propias biografías docentes. Queda esperar que este contenido escolar a futuro se cualifique, más allá de los gustos de los educadores, no sólo por la posibilidad demostrada que brinda para formar ciudadanos en la escuela más conscientes de su realidad, y por tanto con posibilidad de mejorarla, o porque contribuya a rearmar la propia subjetividad docente, sino porque aporta a pensarnos y narrarnos como sociedad más allá de la guerra.

Esta investigación, si bien mencionó la receptividad de los escolares declarada por los docentes, no tocó sus percepciones para complementar las perspectivas sobre la historia reciente enseñada; tampoco comparó los testimonios de los profesores de acuerdo con su zona de trabajo o su institución de formación, cosa que hubiera ayudado a pensar el tema de manera más fina, ni se centró en observar la interacción en el aula para confrontar lo dicho respecto a los tiempos, las metodologías, los objetivos pedagógicos o el uso de los libros de texto. Estos asuntos no sólo representan ideas apenas insinuadas en la presente investigación, sino posibles rutas de indagación para futuros estudios. También queda pendiente por auscultar en los imaginarios de docentes zonas directamente afectadas por el conflicto, de entornos rurales y urbanos, respecto a lo que pueden (o no) enseñar sobre este pasado reciente. Igualmente esta investigación deja trazado el camino para profundizar

sobre el uso y apropiación de los polémicos manuales escolares, lo mismo que ahondar en la noción de subjetividad política docente de acuerdo con culturas políticas regionales en relación con la enseñanza de contenidos adscritos al conflicto social y armado de las últimas décadas en Colombia.

# Bibliografía


Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, *11*(6), pp. 19-43.

Amaya, J. & 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 Paz-ando, 8*, pp. 142-162.

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

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, 62*, pp. 153-164.

Aponte, J. Mendoza, N. & Rodríguez, S. (2014). Movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas en la formación de profesores. *Revista Nómadas, 41*, pp. 167-183.

Apple, M. (1993). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.

Arbeláez, A. (2013). La enseñanza del pasado reciente como pretexto para leer en ciencias sociales. *Revista Uni-pluri/versidad, 13*, pp. 77-85.

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Una propuesta didáctica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Arias, D. (2015a). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales, 52*, pp. 134-146.

Arias, D. (2015b). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Revista Folios, 42*, pp. 29-41.

Arias, D. (2015c). La formación de las virtudes cívicas en la escuela: el lugar de la realidad no escolar. En D. Arias y R. López (eds.), *Virtudes en la escuela. Reflexiones, prácticas, discursos,* pp. 133-146. Bogotá: Universidad de La Salle.

Arias, D. (2016). Enseñanza sobre el conflicto y la violencia política, aportes desde la formación humanista y la imaginación narrativa. En: D. Arias y F. Molano (eds.), *Escuela y formación humanista. Miradas desde la investigación educativa,* pp. 175-191. Bogotá: Universidad de La Salle.

Arias, D. (2016a). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación, 71*, pp. 253-278.

Arias, D. (2016b). Enseñanza sobre el conflicto y la violencia política: aportes desde la formación humanista y la imaginación narrativa. En D. Arias y F. Molano (eds.), *Escuela y formación humanista. Aportes desde la investigación educativa,* pp. 175-191. Bogotá: Universidad de La Salle.

Arias, D. (2017a). *Relatos de nación y escuela. Colombia en los imaginarios de docentes en formación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Arias, D. (2017b). Propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Una aproximación desde relatos docentes. *Revista Aletheia, 9*, pp. 18-37.

Arias, D. & Medelius, 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.

Arias, D. & Ruiz, A. (2013). Jóvenes, política e identidad nacional. Un estudio con jóvenes universitarios colombianos. *Revista Argentina de Estudios de Juventud, 7*, pp. 1-22.

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido.* Madrid: Akal.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bello, E., Díaz, S. & Rincón, Y. (2015). Prácticas pedagógicas en contexto de conflicto armado. *Ciudad paz-ando, 8*(2), pp. 141-157.

Bushnell, D. (1994). *Colombia, una nación a pesar de sí misma. De los tiempos precolombinos a nuestros días*. Bogotá: Planeta.

Caballero, L. (2014). Los museos de la memoria como posibilidad de reflexión ético-política. *Revista Ciudad Paz-ando, 7*, pp. 126-145.

Calveiro, P. (2004). *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina.* Buenos Aires: Colihue.

Carretero, M. (2005). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. & Borrelli, M. (2008). La enseñanza de la historia reciente: propuestas para pensar históricamente. En M. Carretero y J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades,* pp. 101-130. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. & Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero y J. Voss (comps), *Aprender y pensar la historia,* pp. 71-98. Buenos Aires: Amorrortu.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique.

CNMH (2015). *Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

CNMH (2015). *Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Corea, C., Lewkowicz (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

Cristancho, J. (2017). *Tigres de papel, recuerdos de película. Memoria, oposición y subjetivación política en el cine argentino y colombiano*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, La Carreta Editores.

Cuervo, E. & San Martín, Á. (2016). Narrativas del profesorado que trabaja en zonas de violencia armada. *Revista Iberoamericana de Educación, 72*, pp. 131-154.

Cuesta, R. (2015). *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia*. Salamanca: Lulu.com.

Cyberia (2009). Memorias de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Jiménez y F. Guerra (comps.), *Las luchas por la memoria,* pp. 239-262. Bogotá: Universidad Distrital.

De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

De Amézola, G. (2008). Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina. *Enseñanza de las ciencias sociales, 7*, pp. 47-55.

Demasi, C. (2004). Entre la rutina y la urgencia. La enseñanza de la dictadura en Uruguay. En E. Jelin y F. Lorenz (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado,* pp. 131-162. Madrid: Siglo xxi.

Díaz, Á. & Alvarado. S. (2012). Subjetividad política encorpada. *Revista Colombiana de Educación*, 63, pp. 111-128.

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 en educación). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Duque, L., Patiño, C., Muñoz, D., Villa, E. & Cardona, J. (2016). La subjetividad política en el contexto latinoamericano. Una revisión y una propuesta. *Revista CES Psicología*, *9*(2), pp. 128-151.

Duschatzky, S, & Corea. C. (2004). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.* Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (2002). La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión. *Revista Anclajes, 6*, pp. 267-293.

Dussel, I. Finocchio, S. & Gojman, S. (2003). *Haciendo memoria en el país de nunca más.* Buenos Aires: Eudeba.

*El Espectador* (2016). Textos escolares, un negocio en debate. 15 de enero de 2016. Consultado de http://www.elespectador.com/noticias/educacion/textos-escolares-un-negocio-debate-articulo-610781 (05-05-2017).

*El Universal* (2017). Más de 39 millones de libros se venden al año en Colombia. 17 de marzo de 2017. Consultado de http://www.eluniversal.com.co/cultural/libros/mas-de-39-millones-de-libros-se-venden-al-ano-en-colombia-248385 (05-05-2017).

Erice, F. (2008). Memoria histórica y deber de memoria: las dimensiones mundanas de un debate académico. *Revista Interdisciplinar Entelequia, 7*, pp. 77-96.

Evans, R. (1991). Concepciones del maestro sobre la historia. *Boletín de didáctica de las ciencias sociales*, *3* y *4*, pp. 61-94.

Falaize, B. (2010). El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales,* pp. 187-205. Zaragoza: Institución Fernando El Católico.

Fazio, H. (2007). La historia del tiempo presente y la modernidad mundo. *Historia Crítica, 34*, pp. 184-207.

Fentress, J. & Wickham, C. (2003). *Memoria social*. Madrid: Cátedra.

Figueroa, C. & Iñigo, N. (2012). Reflexiones para una definición de historia reciente. En M. López, C. Figueroa y B. Rajland (eds.), *Temas y procesos de la historia reciente en América Latina,* pp. 11-34. Santiago de Chile: Arcis.

Franco, M. & Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En M. Franco y F. Levín (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción,* pp. 31-65. Buenos Aires: Paidós.

Funes, P. (2006). *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos.* Buenos Aires: Prometeo.

García, N., Arango, Y., Londoño, J. y Sánchez, C. (2015). *Educar en la Memoria: entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación.* Madrid: Morata.

Gimeno, J. & Pérez, Á. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Giraldo, J. (2016). *Aportes para comprender el conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Casa Creativa.

Giraldo, J. (2016). *Aportes para comprender el conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Casa Creativa.

GMH (2009). *La masacre de El Salado. Esa guerra no era nuestra.* Bogotá: CNRR, Grupo de Memoria Histórica.

GMH (2010). *La Masacre de Bahía Portete: mujeres Wayuu en la mira*. Bogotá: CNRR, Grupo de Memoria Histórica.

Gómez, D. (2009). Arte y memoria de la inhumanidad: acerca de un olvido de arena. Conferencia de la Cátedra Manuel Ancízar. Universidad Nacional. Fuente: https://meopazoc.files.wordpress.com/2012/12/arte-y-memoria.pdf (04-06-2017).

Gómez, J. (2015). Las ciencias sociales escolares: entre la realidad y el deseo. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, *6*(2), pp. 101-113.

González, M. P. (2012). Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial. *Revista Quinto Sol, 16*, pp. 1-24.

González, M. (2012). La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable. *Praxis Pedagógica, 13*, pp. 56-73.

González, G. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista Uni-pluri/versidad, 13*, pp. 24-34.

González, M. P. (2014). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura.* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

González, M. I. (2014b). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo xx. *Revista Análisis Político, 81*, pp. 32-48.

González, M. (2015). La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006). *Páginas de Educación, 8*, pp. 1-28.

Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación, 295*, pp. 7-37.

Goodson, I. (1992). Profesorado e historias de vida. En I. Goodon (ed.), *Historias de vida del profesorado*, pp. 45-62. Barcelona: Octaedro.

Grupo Memoria Histórica (2009). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir la memoria histórica*. Bogotá: Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.* Buenos Aires: Paidós.

Guerrero, A. (1998). La escuela rural y los jóvenes: entre la modernidad y la violencia. Tesis de maestría. Bogotá: CINDE, UPN.

Gutiérrez, F. (2003). Ciudadanía planetaria. En J. Martínez (coord.), *Ciudadanía, poder y educación,* pp. 133-155. Barcelona: Graó.

Guzmán, G., Fals, O. & Umaña, E. (2010). *La violencia en Colombia*. Tomo I y Tomo II. Bogotá: Prisa.

Halbwachs, M. (1984). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Herrera, M. (2009) Acercamientos a una historia sociocultural del tiempo presente: la estructuración de un campo problemático. *Revista Ignis, 2*, pp. 12-23.

Herrera, M. & Merchán, J. (s.f.). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. Consultado en: https://www.researchgate.net/publication/255983260_PEDAGOGIA_DE_LA_MEMORIA_Y_ENSENANZA_DE_LA_HISTORIA_RECIENTE_1 (21-09-2016).

Herrera, M. & 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 P. Ortega (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. & Pertuz, C. (2017). *Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera, M. & Vélez, G. (2014). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Revista Nómadas, 41*, pp. 149-161.

Herrera, M., Ortega, P., Olaya V. & Cristancho, J. (2012). Configuración de subjetividades y constitución de memorias sobre la violencia política. Una promesa de acción en torno a la cultura política. En C. Piedrahita; A. Díaz y P. Vommaro (comps), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos,* pp. 155-168. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Herrera, M., Ortega, P., Cristancho, G. y Olaya, V. (2013). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Higuera, D. (2012). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Buenos Aires: Libros libres, Flacso.

Higuera, D. (2015). Relatos de estudiantes bogotanos sobre la guerra: elementos para pensar la construcción de la democracia y la reconciliación en Colombia. *Revista Ciudad Paz-Ando, 8*, pp. 49-63.

Hobsbawm, E. (1994). *Historia del siglo xx*. Buenos Aires: Crítica.

Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: Fondo de Cultura Económica.

IDEP (2007). *Las evaluaciones externas y la evaluación de aula en Ciencias Sociales. Elementos para el debate*. Bogotá: Instituto de Investigación y Desarrollo Pedagógico, Alcaldía de Bogotá.

Jaramillo, J. (2011). El giro hacia el pasado. Reflexiones sobre su naturaleza e impactos. *Revista Folios, 33*, pp. 65-80.

Jelin, E. (2003). Memorias y luchas políticas. En C. Degregori (ed.), *Jamás tan cerca arremetió lo lejos. Memoria y violencia política en el Perú* (pp. 27-48). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Jelin, E. & Lorenz, G. (comps.). (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado.* Madrid: Siglo xxi.

Jiménez, F. & González, Á. (2012). La negación del conflicto colombiano: un obstáculo para la paz. *Espacios Públicos, 33*, pp. 9-34.

Kriger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. *Revista Persona y Sociedad, 3*, pp. 29-52.

LaCapra, D. (2008). *Historia y memoria después de Auschwitz*. Buenos Aires: Prometeo.

Larreamendy, J. (2002). Pensamiento histórico, educación y conflicto armado. En M. Bello, y S. Ceballos, (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 de Chile: Lom.

Levín, F. (2007) El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En G. Schujman e I. Siede, *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política,* pp. 157-178. Buenos Aires: Aique.

Londoño, J. & Carvajal, J. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Revista Ciudad Paz-ando, 8*, pp. 124-141.

Londoño, R. Aguirre, M. & Sierra, I. (2015). *La enseñanza de la historia en el ámbito escolar bogotano. Informe de estudio.* Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.

Lorenz, F. & Winn, P. (2014). Las memorias de la violencia política y la dictadura militar en la Argentina: un recorrido en el año del Bicentenario. En P. Winn (ed.), *No hay mañana sin ayer. Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur,* pp. 19-120. Santiago de Chile: Lom.

Makowski, S. (2002). Entre la bruma de la memoria. Trauma, sujeto y narración. *Perfiles Latinoamericanos, 21,* pp. 143-158.

Maldonado, C., Prieto, F., Cote, J. & Cobos, F. (2010). *Hipertexto sociales 9*. S.c.: Santillana.

Marchessi, A. & Winn, P. (2015). Uruguay: los tiempos de la memoria. En P. Winn (ed.), *No hay mañana sin ayer. Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur,* pp. 121-204. Santiago de Chile: Lom.

Martínez, J. (2001). Arqueología del concepto "compromiso social" en el discurso pedagógico y de formación docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3*, pp. 1-28.

Martínez, R. (2014) Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España. *Revista Enseñanza de las ciencias sociales, 13*, pp. 41-48.

Martínez, M. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere, 33*, pp. 243-250.

Martínez, M. & Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de 'subjetividad política' en procesos investigativos. En C. Piedrahita; A. Díaz y P. Vommaro (comps), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos,* pp. 169-190. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Mateus, L. (2014). La memoria: sus usos y posibilidades en la enseñanza de la historia escolar reciente. Tesis de grado. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

MEN (2002). *Lineamientos curriculares ciencias sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MEN (2004). *Estándares de competencias ciencias sociales.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MEN (2016). *Propuestas de desempeños de educación para la paz para ser enriquecidos por los docentes de Colombia*. S.c.: Ministerio de Educación Nacional.

MEN (2016). *Secuencias Didácticas de Educación para la Paz. Para ser enriquecidas por los docentes de Colombia.* Bogotá: Ministerio de Educación.

MEN (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje Ciencias sociales.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Merieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.

Mojica A. & Castro I. (2015). Escuela, cámara y Acción. O sobre la innovación en educación para la enseñanza de la violencia alrededor de la producción audiovisual. Trabajo de grado. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Mojica, A. (2015). Narraciones de los jóvenes escolares sobre el conflicto armado colombiano. Tesis de grado. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Moreno, J. (2014). La narrativa colombiana de finales del siglo xx en la enseñanza-aprendizaje de la historia de la violencia urbana en Medellín en los años ochentas, en la educación básica secundaria. (Tesis de grado). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.

Mudrovcic, M. (2009) Representar pasados en conflicto. En M. Mudrovcic (ed.), *Pasados en conflicto. Representación, mito y memoria,* pp. 13-31. Buenos Aires: Prometeo.

Nora, P. (1984). *Les Lieux de Mémoire. Tomo 1: La République.* París: Gallimard.

Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educción liberal*. Barcelona: Andrés Bello.

Ortega, P. & Herrera, M. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación, 62*, pp. 89-115.

Ortega, P., Castro, C., Merchán, J. & Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Padilla, A. & 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, 71*, pp. 219-251.

Pagés, J. & Santisteban, A. (eds.). (2013). *Una mirada al pasado y al proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. España: Universidad Autónoma de Barcelona, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Palacios, M. & Safford, F. (2002). *Colombia. País fragmentado, sociedad dividida*. Bogotá: Norma.

Pardo, Á. (2017). Cesar: la minería tiene un gran costo social y ambiental. *Razón Pública 22 mayo*. Disponible en: http://www.razonpublica.com/index.php/econom-y-sociedad-temas-29/2471-cesar-la-mineria-tiene-un-gran-costo-social-y-ambiental.html (26-05-2017).

Pérez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Pérez, J. (2009). Memoria y poder. La historia como empresa crítica. En J. Mainer (coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas,* pp. 15-50. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Pérez, M. (2012). Memorias de la violencia política en la narrativa de jóvenes escolares del sur del departamento de Casanare. *Revista Colombiana de Educación, 71*, pp. 361-382.

Petracci, M. (2007). La agenda de opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal. En A. Kornblit (coord), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*, pp. 77-89. Buenos Aires: Biblos.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global,* pp. 285-327. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Pontificia Universidad Javeriana.

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, 5*, pp. 205-230.

Richard, N. (2017). *Latencias y sobresaltos de la memoria inconclusa (Chile: 1990-2015)*. Córdoba: Editorial Universitaria Villa María.

Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación, 62*, pp. 165-188.

Rodríguez, S. (2017). *Memoria y olvido: usos públicos del pasado en Colombia, 1930-1960*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Rosario.

Rodríguez, S. & Sánchez, M. (2009a). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas de Enseñanza de la Historia, 7*, pp. 15-66.

Rodríguez, S. & Sánchez, M. (2009b). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. En A. Serna y D. Gómez (comps.), *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.

Rubio, G. (2013). *Memoria, política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. Santiago de Chile: Lom.

Ruiz, A. & García, D. (2017). *Galería de sueños. La educación para la paz en el aula*. Bogotá: Centro de Investigación en Conflicto y Memoria.

Ruiz, A. & Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Sánchez, G. (2008). *Guerra y política en la sociedad colombiana*. Bogotá: Santillana.

Sánchez, G. (2009). *Guerras, memoria e historia*. Medellín: La Carreta Editores.

Sánchez, G. (2014). *Guerras, memoria e historia*. Medellín: La Carreta Editores.

Santos, B. (1998). *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado.* Lisboa: Gradiva.

Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo xxi.

Seva, F., Soriano, M. & Vera, M. (2010). La práctica docente en las ciencias sociales: un análisis cualitativo. En R. Ávila, M. Rivero y P. Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales,* pp. 175-183. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

Siede, I. (2010). Ciencias sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En I. Siede (coord.), *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza,* pp. 17-46. Buenos Aires: Aique.

Stern, S & Win, P. (2014). El tortuoso camino chileno a la memorialización. En P. Winn (ed.), *No hay mañana sin ayer. Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur*, pp. 205-326. Santiago de Chile: Lom.

Suárez, J. (2011). La literatura testimonial de las guerras en Colombia: entre la memoria, la cultura, las violencias y la literatura. *Revista Universitas Humanística, 72*, pp. 275-296.

Suárez, J. (2014). *Imaginarios sociales en torno al conflicto armado y la paz. Estudio de caso del Colegio Nueva York en la ciudad de Bogotá.* (Tesis de maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Torres, E. (2015). Narratividad y tiempo: niños y niñas desvinculados del conflicto armado colombiano. En D. Calderón (ed.), *Lenguaje, cultura e investigación problemas emergentes en educación,* pp. 59-82. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.* Madrid: Morata.

Torres, L. (2012). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación, 71*, pp. 165-185.

Traverso, E. (2000). *El pasado. Instrucciones de uso.* Madrid: Parcial Pons.

Traverso, E. (2007). Memoria e Historia. Notas sobre un debate. En M. Franco, y F. Levin (comps,), *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, pp. 67-96. Buenos Aires: Paidós.

Trinidad, R. (2004). El espacio escolar y las memorias de la guerra de Ayacucho. En E. Jelin y G. Lorenz (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, pp. 11-40. Madrid: Siglo xxi.

Tyack, D. & Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas.* México: Fondo de Cultura Económica.

Uccelli, F. & otros (2013) *Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Valle, A. & Escobar, P. (2014). La investigación en enseñanza de la historia en el Perú. En S. Plá y J. Pagés (coords.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina*, pp. 241-262. México: Bonilla Artigas/UPN.

Vanegas, S. (2016). Memoria social y narrativas audiovisuales en niños de Usme rural. (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 23-64. Barcelona: Gedisa.

Vélez, L. (2003). Violencia, memoria y literatura testimonial en Colombia. Entre las memorias literales y las memorias ejemplares. *Revista Estudios Políticos, 22*, pp. 31-57.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas.* Madrid: Morata.

Winn, P. (ed.). (2015). *No hay mañana sin ayer. Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur.* Santiago de Chile: Lom.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista Latinoamericana, 27*, pp. 1-12.

UD Editorial



El presente trabajo se inscribe en las discusiones sobre la enseñanza de la historia reciente en el continente, relevando las visiones de los docentes sobre los procesos pedagógicos y los problemas asociados a esta particular enseñanza en construcción. A partir de un estudio cualitativo, su propuesta se centra en analizar las visiones de los docentes, encargados de articular este nuevo modo de enseñanza del pasado reciente de Colombia ante la necesidad de historización del conflicto armado. El estudio sostiene el supuesto que la enseñanza de este pasado se relaciona con un posicionamiento político-pedagógico del maestro, que desde la conciencia situada de su historicidad, piensa la enseñanza de ese pasado en función de transformar el presente de injusticias. Este supuesto se va evidenciando progresivamente en el desarrollo del trabajo, del cual se ordena desde una contextualización, descripción y análisis exhaustivo del pasado reciente como objeto de estudio y de las distintas formas de investigación sobre su enseñanza en Colombia y América Latina, hasta llegar al contexto escolar, reconociendo los dispositivos y recursos conceptuales y metodológicos que posibilitan la incorporación de los sucesos de esos pasados en el aula de clase.

No. 13 Serie Grupos

9 789587 870343

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ MEJOR PARA TODOS